

**Erityistä tukea tarvitsevien lasten leikki ja kommunikaatio päiväkodin
integroidussa erityisryhmässä**

Inka Niska

pro gradu -tutkielma

opettajankoulutuslaitos

erityispedagogiikka

huhtikuu 2015

Eira Suhonen, Markku Jahnukainen

Varhaiserityiskasvatuksen vaikutus erityistä tukea tarvitsevien
lasten stressin säätelyyn ja oppimiseen

| | | | |
|---|--|--|--|
| Tiedekunta/Osasto <input type="checkbox"/> Fakultet/Sektion – Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta | | Laitos <input type="checkbox"/> Institution – Department Opettajankoulutuslaitos | |
| Tekijä <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Författare – Author Inka Niska | | | |
| Työn nimi <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Arbetets titel – Title Erityistä tukea tarvitsevien lasten leikki ja kommunikaatio päiväkodin integroidussa erityisryhmässä | | | |
| Oppiaine <input type="checkbox"/> Läroämne – Subject Erityispedagogiikka | | | |
| Työn laji <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Arbetets art – Level Pro gradu | Aika Datum – Month and year toukokuu 2015 | Sivumäärä <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sidoantal – Number of pages 52 | |
| Tiivistelmä <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Referat – Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaista päiväkotikäisten erityistä tukea tarvitsevien lasten leikki on integroidussa erityisryhmässä. Havainnoin yhden integroidun erityisryhmän viiden erityistä tukea tarvitsevan lapsen leikkiä päiväkodin vapaissa leikki-tilanteissa videoimalla. Videot analysoitiin transana-ohjelmalla käyttäen luokitteluun BOR-kaavaketta joka huomioi lasten välisiä vuorovaikutussuhteita ja aloitteita.</p> <p>Aineistosta nousi selkeästi esille viisi teemaa: toiminaan mielekkyys, vuorovaikutustaitojen merkitys, leikkiseuran vaikutus, aikuisen rooli ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen rooli ryhmässä.</p> <p>Erityistä tukea tarvitsevien lasten toiminta kuvatuissa tilanteissa nähtiin suurimmaksi osaksi mielekkäänä. Lapset toimivat yksin ja yhdessä muiden lasten kanssa. Tutkimuksen erityistä tukea tarvitsevat lapset jakautuivat selkeästi lapsiin jotka puhuivat ja niihin jotka eivät puhuneet. Puhuvien lasten oli helpompaa päästä mukaan ja ylläpitää toimintaa muiden lasten kanssa.</p> <p>Leikki oli monipuolisempaa kun leikkiseurana oli ystävä tai lapsi jolla tuen tarvetta ei ollut.</p> <p>Aikuinen toimi vuorovaikutuksen vahvistajana, mutta kokonaan aikuisen ohjauksen varassa olevien lasten oli vaikeaa päästä mukaan toimintaan täysivaltaisina jäseninä. Tukea tarvitsevat lapset toimivat ryhmässä enemmän seuraajina kuin vaikuttajina. Erityistä tukea tarvitseville lapsille oli tärkeää seurata ja olla osa toimintaa, joka yleensä pohjautui sellaisten lasten aloitteisiin joilla tuen tarvetta ei ollut. Aikuisen rooli oli vahvistaa lasten välistä vuorovaikutusta.</p> | | | |
| Avainsanat – Nyckelord – Keywords tuentarve, päiväkotikä, erityisryhmä, vuorovaikutus, leikki, lasten väliset suhteet, integrointi | | | |
| Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited | | | |
| Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information | | | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| Tiedekunta/Osasto □ Fakultet/Sektion – Faculty Käyttätymistieteellinen tiedekunta | | Laitos □ Institution – Department Opettajankoulutuslaitos | |
| Tekijä □ □ □ Författare – Author Inka Niska | | | |
| Työn nimi □ □ Arbetets titel – Title Erityistä tukea tarvitsevien lasten leikki ja kommunikaatio päiväkodin integroidussa erityisryhmässä | | | |
| Oppiaine □ Läroämne – Subject Erityispedagogiikka | | | |
| Työn laji □ □ Arbetets art – Level pro gradu | | Aika □ □ Datum – Month and year may 2015 | Sivumäärä □ □ Sidoantal – Number of pages 52 |
| Tiivistelmä □ □ Referat – Abstract | | | |
| <p>The aim of the study was looking into the free playtime of children with special needs in a daycare setting. Children were filmed during a free playtime in a one integrated daycare group. Videos were analyzed by transana by using a BOR-form that observes the interactions between children.</p> <p>There were five main themes that came up: the meaningfulness of actions, ways of communicating, role of the adult, role of the child with special needs in the group and the effect of the playmates.</p> <p>The play and actions of children with special needs seemed to be meaningful most of the times. There were group play as well as playing alone.</p> <p>The children with special need were divided in to two groups: children who spoke and those who didn't. It was easier for speakers to get in to a group play and maintain the play with others.</p> <p>The play was more complex when played with a friend or a child without special needs. Adults reinforced the actions and worked as an interpreter of children with special needs. It was hard for the children who needed constant help from the adult, to have an influential part in a play. The children with special need were more of the followers than the influencers in a play.</p> <p>Over all the actions and behavior of the children without the special needs seemed to have important influence to the actions and behavior of the children with special needs. The role of the adult were to enforce the communication between the children.</p> | | | |
| Avainsanat – Nyckelord – Keywords special need, daycare, playbehavior, communication, integration | | | |
| Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited | | | |
| Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information | | | |

sisällysluettelo

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto..... | 1 |
| 2 Erityisen tuen tarve päivähoidossa..... | 2 |
| 3 Leikki..... | 4 |
| 3.1 Vertaisryhmässä toimiminen..... | 5 |
| 3.2 Tuen tarve leikkitoiminnassa..... | 8 |
| 4 Tutkimustehtävä..... | 10 |
| 5 Tutkimuksen suorittaminen..... | 11 |
| 5.1 Tutkimuskohde..... | 11 |
| 5.2 Tutkimusaineiston kuvaus..... | 12 |
| 5.3 Aineiston analysointi..... | 14 |
| 5.3.1 Käyttäytymisen arviointi kaavake (BOR)..... | 14 |
| 5.3.2 Kvalititteraatti..... | 16 |
| 6 Tulokset..... | 16 |
| 6.1 Lasten leikkitoimintaan hakeutuminen..... | 16 |
| 6.1.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi yksin..... | 18 |
| 6.1.2 Erityistä tukea tarvitseva lapsi lähestyjänä..... | 23 |
| 6.1.3 Erityistä tukea tarvitseva lapsi lähestyttävänä..... | 27 |
| 6.1.4 Erityistä tukea tarvitseva lapsi toiminnassa..... | 29 |
| 6.1.5 Leikki vertaislasten kanssa..... | 33 |
| 6.2 Tutkimustulosten kertomaa..... | 39 |
| 6.2.1 Kaikki haluavat mukaan leikkiin..... | 40 |
| 6.2.2 Yksin tutkimassa ympäristöä..... | 41 |
| 6.2.3 Kutsu tai kosketa kun haluat yhteyttä toiseen..... | 42 |
| 6.2.4 Vertaislapsi ystävänä rikastaa leikkiä..... | 42 |
| 6.2.5 Aikuisen rooli tukea tarvitsevien lasten leikissä ja kommunikoinnissa..... | 43 |
| 7 Johtopäätökset..... | 44 |
| 8 Tutkimuksen luotettavuus..... | 47 |
| 9 Pohdinta..... | 48 |

1 Johdanto

Päiväkodin toimintaa miettiessä ensimmäisenä nousee mieleen leikkiminen.

Leikki on lapselle luontainen tapa tutkia maailmaa ja sen ilmiöitä (Helenius, 1993; Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2001; Burdette & Whitaker, 2005). Mielekäs toiminta optimoi aivojen kehitystä. Se kehittää kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvointia, fyysistä, psyykkistä, emotionaalista, sosiaalista ja kognitiivista osaamista. Leikki voi myös parantaa lapsen emotionaalista hyvinvointia ja vähentää stressiä. (Burdette & Whitaker, 2005.) Leikki on lasten omaa toimintaa, jossa he itse tai yhdessä saavat päättää, mitä tehdään, kuinka tehdään ja mitä välineitä käytetään. Leikki tutustuttaa lapsia maailmaan. Yhdessä leikkiminen opettaa lapsille kommunikaatiotaitoja; sääntöjen sopimista, ristiriitatilanteiden ratkaisua, omien ajatusten ja ideoiden esiin tuomista ja joustavuutta. Toisen tunteiden tunnistaminen ja huomioiminen kehittää lapsen sosiaalisia taitoja ja empatiakykyä. (Chrinstensen & Launer, 1985, 42-43; Burdette & Whitaker, 2005.)

Tutkimuksen hypoteesina on, että leikkiessään lapset oppivat elämälle välttämättömiä vuorovaikutus- ja itsesäätelytaitoja. Erityistä tukea tarvitsevien lasten on vaikeampaa toimia vertaissuhteissa ja he tarvitsevat enemmän ohjausta kuin ei tukea tarvitsevat lapset (Pierce-Jordan & Lifter, 2005; Luttrupp & Granlund, 2009; Suhonen 2009). Tutkimuksessa pyritään selvittämään, tukeeko muiden lasten toiminta erityistä tukea tarvitsevan lapsen leikkiä? Hakeutuvatko erityistä tukea tarvitsevat lapset toimintaan muiden lasten kanssa? Ovatko erityistä tukea tarvitsevat lapset toiminnassa mukana tasavertaisina jäseninä muiden lasten kanssa?

Rubin (1980) kuvaa lasten välisiä sosiaalisia suhteita tärkeiksi lapsen kehityksen kannalta. Rubinin mukaan aikuiset ymmärtävät lapsia liian hyvin, eivätkä lapset joudu kehittämään kommunikaatiotaitojaan aktiivisesti toimiessaan vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Lasten toimiessa keskenään vuorovaikutustaidot korostuvat, viestien selkeyttäminen tulee tärkeäksi osaksi kommunikointia ja ymmärretyksi tulemisen tavoite kasvaa. (Rubin 1980, 14–15.)

Tutkimuksen kohteena ovat päiväkotikäiset lapset. Tämän ikäisillä lapsilla leikkitoiminta rakentuu päivän pääasialliseksi toiminnaksi verrattuna esimerkiksi kouluikäisten lasten koulupäivän toimintoihin. Strandell (1995) kuvaa päiväkotia yhteiskuntamme ”sosiaalisena näyttämönä”, jossa lapset kohtaavat toisensa. Päiväkodissa lasten aika kuluu pääsääntöisesti leikkien ja ympäristö kannustaa lapsia leikkimään. Olennaista olisikin se, että ympäristö olisi suunniteltu niin, että se ei houkuttele lapsia ennalta määritellyyn toimintaan, vaan kannustaa heitä tekemään itsenäisiä aloitteita ja leikkitoimintoja. (Strandell 1995, 7, 145-146.)

Erityistä tukea tarvitseville lapsille aloitteen teko on usein vaikeaa. He tarvitsevat selkeää aikuisen ohjausta enemmän kuin muut lapset. Leikkitoiminnassa osaavampi lapsi voi toimia aktivoijana jolloin taitoja harjoittava lapsi voi sitoutua toimintaan ilman aikuistakin. (Suhonen, 2009.) Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää miten lapset kannustavat toisiaan vertaisryhmässä, silloin kun ryhmässä on sekä erityistä tukea tarvitsevia että ei tuen tarvetta omaavia lapsia. Oletuksena on, että vertaislapset, joilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ei erityisen tuen tarpeen lapsia, voivat toimia kannustajina erityistä tukea tarvitsevien lasten leikeissä.

2 Erityisen tuen tarve päivähoidossa

Erityisen tuen tarve tulee tunnistaa jo varhaislapsuudessa jotta lapsi voi saada tarvitsemansa tuen mahdollisimman aikaisin, eivätkä ongelmat pääse kasautumaan. Varhainen puuttuminen mahdollistaa tarvittavien tukitoimien systemaattisen käytön ja niiden toimivuuden arvioimisen suhteessa lapseen. Sopivien tukitoimien löytyminen jo ennen kouluikää vähentää oppimisongelmien kasautuvuutta mahdollistaen parhaimmillaan lapsen täysivaltaisen osallistumisen tavalliseen koulutyöskentelyyn. Lapsi voi ongelmalähtöisyyden sijaan keskittyä vahvuuksiinsa ja kehittyä oppijana vertaisryhmänsä kanssa samaan tahtiin. (Wortham, 2008; Varlier & Vuran, 2006.)

Lapsen erityisen tuen tarvetta voidaan arvioida päivähoidossa monella eri tavalla.

Varhaiskasvatuksen perusteissa (Stakes 2005) määritellään, että tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana tulee olla vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhdessä jakama huoli liittyen lapsen kehitykseen ja/tai oppimiseen. Tarvittaessa tuen tarve voidaan vahvistaa asiantuntijalausunnolla, mutta tukitoimet on aloitettava heti kun tuen tarve on havaittu. Usein tehostetut tukitoimet ovat saatavilla vain, jos lapsen erityisen tuen tarpeesta on lääkärinlausunto. Päivähoidon työntekijät näkevät tuen tarpeen ja kehityksen tukemisen. Ongelmia nähdään niin lapsen kehityksessä kuin kasvuympäristössä. Kasvuympäristö voi toimia myös lasten kehitystä ja kasvua hidastavana tekijänä, joka lisää lapsen tuen tarvetta. Varhaiskasvatuksen tulisi turvata lapselle sellainen ympäristö, joka mahdollistaa ja tukee lapsen kehitystä pyrkimättä kuitenkaan määrittelemään sille liian normatiivisia rajoja. (Alijoki & Pihlaja, 2011.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittaminen tavallisiin päiväkotiryhmiin erillisten erityisryhmien sijaan perustuu ajatukseen siitä, että lapset tukevat toistensa kehitystä (Wortham, 2008, 8-9). Integroiduksi erityisryhmäksi kutsutaan 12 lapsen ryhmää, jossa viidellä ryhmän lapsista on erityisen tuen tarve. Ryhmä toimii inklusiivisen ajattelun mukaisesti lähialueen päiväkodissa. Toiminta perustuu ajatukselle, jonka mukaan kaikenlaisia lapsia voidaan kasvattaa päiväkotiryhmissä kun henkilökunnan koulutus, sekä ryhmän muut rakenteet ovat kohdallaan. (Suhonen, 2006.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten integrointi varhaislapsuudessa päiväkotiryhmiin tukee lasten integroitumista myöhemmin kouluelämään ja sen kautta yhteiskuntaan täysivaltaisina vaikuttajina (Varlier & Vuran, 2008). Erityistä tukea tarvitsevat lapset ja lapset joilla tuen tarvetta ei ole vahvistavat toistensa kehitystä toimien toisilleen vertailukohtina. Erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat luontaisessa lasten välisessä vuorovaikutuksessa mallin ikätasoiseen käyttäytymiseen, kannustuksen vuorovaikutukseen ja motivaation kommunikointiin. Ryhmän lapset oppivat hyväksyntää, suvaitsevaisuutta ja erilaisia vuorovaikutuksen keinoja. (Yang & Rusli, 2012.) Myös varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005) määritellään, että tukitoimet tulisi järjestää ensisijaisesti yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä, jotta lapsi voisi toimia osana ryhmää. Osana tuen järjestämistä tulisi tehostaa vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistyötä.

3 Leikki

Sosiokulttuurinen teoria korostaa leikin merkitystä oppimisessa. Leikin luoma virikkeellinen ympäristö synnyttää uusia kokemuksia spontaanisti vastavuoroisten, yhteisesti jaettujen kokemusten kautta (Vygotsky 1978, 1997; Bodrova & Leong, 2005; Hedegaard, 2007.)

Leikki on lapsen luontainen tapa toimia, joka kehittää ajattelua, kieltä ja vuorovaikutustaitoja (Lifter, Ellis, Cannon & Anderson, 2005). Leikki on lapselle luontainen tapa toimia vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Se on lasten omaa toimintaa, jossa he itse tai yhdessä saavat päättää, mitä tehdään, kuinka tehdään ja mitä välineitä käytetään. Leikki tutustuttaa lapsia maailmaan (Christensen & Launer, 1985; Burdette & Whitaker, 2005; Engdahl, 2011). Leikkiessään lapsi pyrkii ymmärtämään maailmaa ja ympärillä tapahtuvia ilmiöitä. Hän käsittelee kuulemaansa ja näkemäänsä sekä havaintojaan ympäristöään. Lisäksi lapsi vertailee itseään suhteessa toisiin ja näin hänen ymmärryksensä sosiaalisista suhteista kasvaa.

(Engdahl, 2011.) Leikki antaa lapselle vapauden käyttää luovuutta. Se kehittää mielikuvitusta, kekseliäisyyttä, sekä fyysisiä, psyykkisiä ja kognitiivisia taitoja. Leikki kasvattaa myös lapsen itsetuntoa ja vahvistaa hänen käsitystä omasta pystyvyydestä. (Ginsburg, 2007; Bray & Cooper, 2007.)

Leikissä oleellista on lapsen sitoutuneisuus toimintaan. Sitoutuneena leikkiin lapsi keskittyy toimintaansa sinnikkäästi ja pitkäjänteisesti piittaamatta lievista ulkoisista ärsykkeistä. Toiminta tuottaa lapselle tyydytystä. Tilanne vastaa lapsen perustarpeita, kuten tutkimisen tarvetta ja mielihyvän kokemusta toiminnassa, tuoden lapselle positiivisen kokemuksen itsestä ja ympäristöstä. Toiminta tuottaa lapselle emotionaalista hyvinvointia, fyysistä ja henkistä energiaa (Laevers 1997, 2004, 2005.) Emotionaalisesti hyvinvoiva lapsi toimii rentoutuneesti ja huolettomasti ja hän tuntee olonsa mukavaksi (Laevers 1997).

Korkeimmillaan sitoutuneisuus avaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeen, jolloin lapsi toimiessaan toisen tai toisten kanssa sisäistää ulkoisia prosesseja sisäisiksi toiminnoiksi ja ajattelumalleiksi. Tapahtumaa voidaan yleisesti nimittää uuden asian oppimiseksi. (Vygotsky 1978; Río & Álvarez 2007; Laevers 1997.)

Leikkiessään lapset näyttävät erilaisia emootioita ja tutkivat niiden vaikutusta ympäristöön. Yhdessä leikkiminen opettaa lapsille kommunikaatiotaitoja: emootioiden hallintaa, ristiriitatilanteiden ratkaisua, omien ajatusten ja ideoiden esiintuomista ja joustavuutta. Lapset oppivat ymmärtämään, millä tavoin missäkin tilanteessa tulee toimia, mitkä ovat ympäristön asettamat normit. Leikki suo tilaisuuden kokeilla erilaisia toimintamalleja turvallisessa ympäristössä. (Wortham, 2008.) Vapaassa, strukturoimattomassa leikissä lapset oppivat vuorovaikutustaitoja paremmin kuin aikuisen järjestämissä tehtävissä (Huston-Stein, Rfienrich-Cofer & Susman, 1977). Lasten sitoutuessa leikkiin toisten kanssa, toiminnasta muodostuu sosiaalinen aktiviteetti. Sosiaalinen leikki kehittää kommunikaatiotaitoja vaatimalla osallistujilta kykyä havainnoida ja matkia toisen toimintaa. Sosiaalinen toiminta myös vahvistaa lasten itseluottamusta kommunikoijina. (Buckley, 2003.)

Jo varhaisissa vuorovaikutussuhteissa lapselle kehittyy taito tunnistaa oman toiminnan vaikutus suhteessa ympäristöön (Dunn & Fisher, 2002). Lapsilähtöisessä leikissä lapset sitoutuvat toimintaan ja ohjaavat sitä eteenpäin omalla rytmillään omien toiveittensa mukaisesti. Aikuisen läsnäolo on leikissä tärkeää mutta aikuisen tulisi antaa lapselle tilaa toimia leikin ohjaajana. Leikin muuttuessa aikuisjohtoiseksi katoaa leikistä osa lapsen oman valinnan vapaudesta ja leikin luovuudesta. Aikuislähtöisyys vaikuttaa myös lasten väliseen kommunikaatioon heikentämällä lasten vuorovaikutusta, neuvottelua ja leikin johtajuuden hakemista. (Ginsburgh, 2007.)

3.1 Vertaisryhmässä toimiminen

Suuri osa päiväkotikäisten lasten leikistä tapahtuu vertaisryhmässä, yhdessä muiden samanikäisten lasten kanssa. Ryhmä tukee lapsen psykososiaalista kehitystä etenkin silloin, jos lapsi on suosittu leikkitoveri. Ryhmä antaa lapselle mahdollisuuden kehittää itsetuntoa, itsetuntemusta ja omaa todellisuuden ymmärtämistä. (Laine & Neitola, 2002). Yksittäisen lapsen toimintaan ryhmässä vaikuttaa lapsen sosiaalisten taitojen lisäksi ryhmän sosiaalis-emotionaalinen tunneilmasto (Howes 2000). Sensitiivinen aikuinen toimii ryhmässä kannustavan ja huomioivan ilmapiirin luoja. Lapset peilaavat toimintaansa aikuisen reaktioiden kautta ja tarkastelevat aikuisen toimintaa ja suhtautumista uusissa tilanteissa.

Aikuinen kannustaa lapsia toimimaan keskenään ja ohjaa lapsia monimutkaisempaan leikkiin huomioiden lasten sosiaalisen kompetenssin. (Howes, 2000.)

Vertaissuhteissa lapset opettavat toisilleen paljon sellaisia taitoja, joita aikuinen-lapsi suhteessa on vaikeaa tavoittaa. Näitä ovat esimerkiksi tasavertaisissa sosiaalisissa suhteissa toimiminen, toisen kuunteleminen, huomioiminen ja auttaminen sekä erilaisuuden hyväksyminen. Toinen lapsi toimii myös vertailukohtana sekä kehityksen tukena ja kannustimena. (Rubin, 1980, 14–15; Dunn & Fisher, 2002; Lifter, Mason & Barton, 2011; Yang & Rusli, 2012.) Yhdessä toimiessaan lasten on selitettävä tarpeensa ja vaatimuksensa selkeästi tullakseen ymmärretyiksi. Ristiriitatilanteissa opitaan oman näkökulman puolustamista, riitojen sopimista, ratkaisutaitoja ja yhteisten sääntöjen määrittämistä. (Rosenthal & Gatt, 2010; Kalliala, 2011; Lifter, Mason & Barton, 2011.)

Erityisesti ryhmäleikeistä käy ilmi, että lapset suunnittelevat leikkejään. Heidän aikeillaan on jokin tarkoitus, leikkitoive, jota he pyrkivät määrätietoisesti toteuttamaan. Tarkoituksen selkeys ja tärkeys, sekä se, kuinka hyvin lapsi pystyy itse tarkoituksena määrittelemään, on riippuvainen lapsen iästä, kasvuolosuhteista, luonteesta ja leikin osakseen saamasta huomiosta. Joskus leikin alkuperäinen tavoite hylätään ja siirrytään toiseen tavoitteeseen, mutta leikillä on tarkoitus aina oppia, tai luoda ja ilmaista päämäärätietoisesti jotakin tiettyä asiaa. Leikkiessään roolileikkejä lapset pyrkivät tietyn tarkoituksen toteuttamiseen entistään selkeämmin, esim. he pyrkivät käyttäytymään juuri samalla tavoin kuin isä kotona. Mitä enemmän lapsi pyrkii leikissään tietyn roolin toteuttamiseen, sitä enemmän hän myös ponnistelee ratkaistakseen roolin tuomat ongelmat. Leikin kuluessa lapsi oppii harkitsemaan, suunnittelemaan, muistamaan, rakentamaan ja luomaan. Leikin ja sen organisoimisen kautta lapselle avautuu inhimillisen toiminnan mielekkyys ja merkitys. (Christensen & Launer, 1985.)

Lapsi haluaa tehdä asioita, joita hänelle merkitykselliset ihmiset, esimerkiksi vanhemmat, opettaja, tekevät. Leikissä hän pyrkii jäljittelemään näitä toimintoja parhaansa mukaan. Esimerkiksi kotileikki, jossa lapset jakavat roolit äiti, isä, vauva ja matkivat vanhempiaan ja heidän toimiaan kodiksi kuvitellussa tilassa. Sääntöjen ja merkitysten määrittäminen

mielikuvitusleikeissä on tärkeää. Vaikka leikki onkin todellisuutta vain mielikuvituksessa, ovat sen sisällöt ja määritykset vahvasti sidoksissa todellisuuteen. Vauvaa leikkivä lapsi ei voi mennä yksin kauppaan, koska vauvat eivät voi tehdä niin. Leikissä lapset oppivatkin sovittelun ja säännön määrittelyn taitoja. He oppivat myös puolustamaan omaa asemaansa ja mielipiteitään. Leikissä syntyneet roolit siirtyvät tosimaailmaan, isää ja äitiä leikkineillä lapsilla on usein ryhmässä johtava rooli. Heikosti puoliaan pitävä tai vetäytyvä lapsi taas usein saa kotileikissä vauvan tai lemmikin roolin. (Helenius, 1993; Lifter, Mason & Barton, 2011.)

Jotta leikkiminen ryhmässä olisi mahdollista, lapsen on hallittava leikin edellyttäviä sosiaalisia taitoja. Taaperoilla leikkiin liittyy tavaroiden tutkiminen ja koskettaminen. Lasten vanhetessa yhteiseen leikkiin tarvittavat taidot monipuolistuvat. Ruumiillisuuden lisäksi yhteinen leikki vaatii verbaalista ja nonverbaalista kommunikointia, valinnan tekemistä ja luontaista motivaatiota. (Engdahl, 2011.)

Ryhmäytyminen luo lasten välille sosiaalisen verkoston ja hierarkian. Lapset liittyvät toisiinsa subjektiivisesti, oman kokemuksen ja tunnepohjan kautta, sosiaalisen roolin ja aseman, jonka avulla he ennakoivat toistensa käyttäytymistä. Lapsen sosiaalinen rooli vertaisryhmässä vaikuttaa myös hänen omaan käyttäytymiseen luomalla kuvan siitä, minkälaista käyttäytymistä häneltä odotetaan. Hyväksyntä ja torjunta tulevat tärkeäksi osaksi lasten ryhmäytymistä sosiaalisen roolin kautta. Vertaisryhmän hyväksyntä lisää lapsen motivaatiota ja tukee lapsen päiväkotiiin sopeutumista. Ryhmässä hyväksytty lapsi saa leikissä tilaa toimia ja vaikuttaa leikin kulkuun. Ryhmä antaa lapselle mahdollisuuden jakaa omia tuntemuksiaan ja ajatuksiaan vastaanottavassa, turvallisessa ympäristössä. (Laine & Neitola, 2002.)

Lasten luonnolliseen ryhmäytymiseen kuuluu myös ryhmästä poissulkemista. Torjuntaa voidaan katsoa tapahtuvan silloin, kun jokin lapsi suljetaan vuorovaikutuksen ulkopuolelle tarkoituksenmukaisesti. Yleensä torjunta tapahtuu suoralla kiellolla (”tähän leikkiin ei mahdu enää”) tai huomiotta jättämällä. (Franger, Frankel & Hazen, 2012.)

Ryhmätoiminnasta torjuttujen lasten on vaikeaa päästä mukaan toimintaan, vaikka heillä usein olisi halua osallistua. Muut lapset välttelevät heitä ja sulkevat heidät pois yhteisistä leikeistä. Torjutun lapsen rooli on suhteellisen pysyvä ja se vahvistuu ryhmäytymisen myötä lasten sosiaalisten roolien vakiintuessa. (Laine & Neitola, 2002). Torjunta varhaislapsuudessa saattaa vaikuttaa myös lapsen myöhemmässä kehityksessä itsetuntemukseen ja sosiaalisten suhteiden hallintaan, sekä luottamukseen omista kyvyistä (Frangel ym., 2012).

Lapsen ja ympäristön välille syntyy itseään toteuttava kehä. Lapsi toimii tavalla, jolla odottaa ympäristön odottavan hänen toimivan. Ympäristö reagoi lapsen toimintaan ja lapsi ympäristön reaktioon. Vuorovaikutuksessa lapsi luo itselleen minäkuvaa, joka vaikuttaa pitkälle myöhempiin sosiaalisiin suhteisiin ja lapsen toimintaan uusissa tilanteissa. Torjutuilla lapsilla on usein vaikeuksia toimia sosiaalisissa suhteissa. Vertaisryhmä taas voi olla korostetun vaativa torjuttua kohtaan. Luontevaa tilannetta sosiaalisten suhteiden, vastavuoroisuuden ja itsetuntemuksen opetteluun ei pääse syntymään. Lapsen sosiaalinen kompetenssi ei pääse kehittymään ja hän jää jatkuvasti ulkopuolelle ryhmästä. (Laine & Neitola, 2002.)

Päiväkodin suuret ryhmät ja vaihtuvat tilanteet tuovat omat haasteensa lasten ryhmäytymiselle. Lapsen täytyy löytää oma paikkansa alati muuttuvissa ryhmissä. (Kyrölämpi, 2011.) Lapsen saama sosiaalinen status on kuitenkin suhteellisen pysyvä ja se siirtyy tilanteesta toiseen pysyen samana vaikka leikkiverit vaihtuisivat (Laine & Neitola, 2002). Pienryhmätoiminta haastaa lapset toimimaan yhdessä mutta pakotettu yhdessä toimiminen ei useinkaan johda pysyviin kaverisuhteisiin (Kyrölämpi, 2011).

3.2 Tuen tarve leikkitoiminnassa

Erityistä tukea tarvitsevien lasten leikin kehitys on usein viivästynyt suhteessa vertaisryhmään (Pierce-Jordan & Lifter, 2005; Bray & Cooper, 2007; Lifter, Mason & Barton, 2011; Wong & Kasari, 2012). Erityisen tuen tarve koskettaa usein puheenkehitystä ja sosiaalisia taitoja ja vaikuttaa sitä kautta lapsen leikkikäyttäytymiseen. Erityisen tuen tarve leikissä taas vaikuttaa kehämäisesti sosiaalisten suhteiden ja kielen kehittymiseen, sekä leikkimään oppimiseen ja oppimiseen leikin kautta (Lifter ym., 2005). Erityistä tukea

tarvitsevan lapsen on vaikeaa osallistua pitkäjänteiseen leikkiin ja erityisesti yhteisleikkiin (Bray & Cooper, 2007).

Ilman selkeää strukturointia ja aikuisen ohjausta erityistä tukea tarvitsevien lasten leikki jää usein yksinkertaiseksi, se on yksipuolista ja siinä on vain vähän vaihtelua. Valituissa leluissa ei ole eroa, niitä on yleensä vain muutama ja niiden käyttötarkoitus ei vaihdu leikin aikana. Viivästynyt leikin kehitys voi vaikuttaa lapsen oppimiseen, mikä osaltaan kasvattaa eroa erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja muiden lasten välillä. Eron kasvaessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen on yhä vaikeampi osallistua toimintaan muiden lasten kanssa, mikä vaikuttaa lapsen sosiaalisiin suhteisiin ja kehitykseen. Systemaattinen leikin ja leikkimisen opettaminen auttaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta pääsemään osalliseksi ryhmän toimintaan. Yhteisleikki edistää lasten sosiaalisia taitoja ja ehkäisee ryhmästä pois jäämistä. (Lifter ym., 2005; Lifter ym., 2011).

Erityistä tukea tarvitsevien lasten on vaikeampaa suhteessa vertaisryhmään osallistua pitkäjänteiseen, moniulotteiseen leikkiin. Sosiaalisten taitojen ollessa heikot tukea tarvitsevan lapsen on vaikeaa solmia ja ylläpitää leikissä tarvittavia suhteita ja rooleja etenkin toiminnan monimutkaistuessa. (Luttrupp & Granlund, 2009; Pierce-Jordan & Lifter 2005). Monimutkaisessa, symbolisessa yhteisleikissä opittavat taidot ovat yhteydessä myöhempään sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen (Wong & Kasari, 2012).

Tukea tarvitsevat lapset käyttävät enemmän aikaa kommunikoimiseen aikuisen kanssa jolloin lasten välistä luontaista vuorovaikutusta ei välttämättä pääse syntymään (Luttrupp & Granlund, 2009; Harper & McCluskey, 2003). Aikuisen toimiessa lapsen tulkkina lapsi saattaa helposti jäädä pois leikkitilanteen luontaisesta kommunikaatiosta, jolloin leikissä toimiminen käy vaikeaksi. Leikin etenemisen sopiminen, sen seuraaminen ja siitä oppiminen on välillistä aikuisen kautta. Todellinen vertaisryhmässä toimiminen ei välttämättä toteudu ja lapsi jää helposti lopulta kokonaan ulkopuolelle aktiivisen toimijan roolista. (Pierce-Jordan & Lifter 2005).

Aikuisen ohjauksen merkitys on kuitenkin tarpeellinen myös vapaissa leikkitilanteissa, silloin kun lapsella on vaikeuksia osallistua yhteiseen leikkiin. Vapaissa leikkitilanteissa aikuisen tehtävä on suoran tekemisen tai ja neuvomisen sijaan seurata lasten välistä kommunikaatiota ja auttaa tukea tarvitsevaa lasta ohjaamaan omaa toimintaansa sekä mallittaa hänelle tapoja ilmaista omat halunsa ja toiveensa leikin kulun suhteen. Aikuisen tulisi kiinnittää huomiota siihen, että lasten välille syntyisi todellista kommunikaatiota aikuisen ohjaaman vuoron jakamisen sijaan. (Luttrupp & Granlund, 2009; Harper & McCluskey, 2003).

4 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoitus on tarkastella päiväkotikäikäisten erityistä tukea tarvitsevien lasten leikkikäyttäytymistä. Leikkitilanteista tarkastellaan erityisesti lasten välistä vuorovaikutusta ja tukea tarvitsevien lasten tapaa olla vuorovaikutuksessa vertaislasten kanssa. Tutkimus keskittyy tarkkailemaan lasten välistä vuorovaikutusta leikkitilanteissa, jotka eivät ole aikuisjohtoisia. Vuorovaikutuksen lisäksi tutkimuksessa selvitetään, tarkkailevatko erityistä tukea tarvitsevat lapset muiden lasten toimintaa ja vaikuttaako se lasten käyttäytymiseen. Tutkimus selvittää myös, minkälaista leikkitoimintaa erityistä tukea tarvitsevien lasten välillä on heidän leikkiessään yksin, toisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa ja vertaislapsen kanssa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista on erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminta päiväkodin vapaissa leikkitilanteissa?
2. Kuinka erityistä tukea tarvitsevat lapset lähestyvät muita ja miten toiset lapset lähestyvät heitä?

3. Millaista tukea erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat vertaisryhmän lapsilta vapaissa leikkitilanteissa?

5 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimuskohteeksi valikoitui yhden integroidun erityisryhmän viisi erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Tutkimusongelman ja lasten lukumäärän vuoksi päädyttiin laadulliseen tutkimusotteeseen. Tutkimusmenetelmänä on käytetty etnografista tapaustutkimusta, jolle tyypillistä on sosiaalisia malleja luonnollisissa ympäristöissä. Huomio kiinnitetään erityisesti tapahtumien yksityiskohtiin, jotka vaikuttavat ihmisten käytökseen, yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen. Tapauksia kuvaamalla pyritään tavoittamaan syy- ja seuraussuhteita. Pyrkimys on havainnoida sitä, miten kohteena olevat yksilöt toimivat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, havaitsevat ja konstruoivat sitä. Tutkimukselle tärkeää on se, ettei se määrittele ennako-odotusten valossa tapahtumia, vaan pyrkii kuvaamaan niitä subjektiivisesti. (Syrjälä & Numminen, 1988).

Yhden tapauksen tutkimisen sijaan päädyttiin monitapaustutkimukseen, jotta saman ilmiön erilaisia näkökulmia voitaisiin tarkastella monipuolisesti, sekä nähdä erilaiset käyttäytymismallit ilmiön sisällä. Lähtökohtana tutkimuksessa on selvittää erityistä tukea tarvitsevien lasten toimintaa ja vuorovaikutusta toistensa ja ryhmän muiden lasten kanssa vapaissa leikkitilanteissa. Vapaat leikkitilanteet valikoituivat tutkimuksen kohteeksi, sillä niissä lasten väliset suhteet kuvastuvat selkeimmin aikuisen suoran ohjauksen ja opastuksen puuttuessa (Ginsburg, 2007).

5.1 Tutkimuskohde

Tutkimus on osa Helsingin yliopistossa toteutettavaa pitkittäistutkimusta "Varhaiserityiskasvatuksen vaikutus erityistä tukea tarvitsevien lasten stressin säätelyyn ja oppimiseen". Hankkeessa on mukana 24 päiväkotiryhmää, joista 20 on integroituja erityisryhmiä. Lisäksi mukana olivat alueen kiertävät erityislastentarhanopettajat (KELTO).

Tutkimuslupa saatiin 136 lapsen vanhemmalta/vanhemmilta. Lapsista erityistä tukea tarvitsevia oli 57 (44 %) ja vertaislapsilapsia 79 (56 %) Iältään lapset olivat 3-6vuotiaita.

[\(http://blogs.helsinki.fi/varhaiserityiskasvatus/tutkimushankkeet/erityisryhmat/\)](http://blogs.helsinki.fi/varhaiserityiskasvatus/tutkimushankkeet/erityisryhmat/)

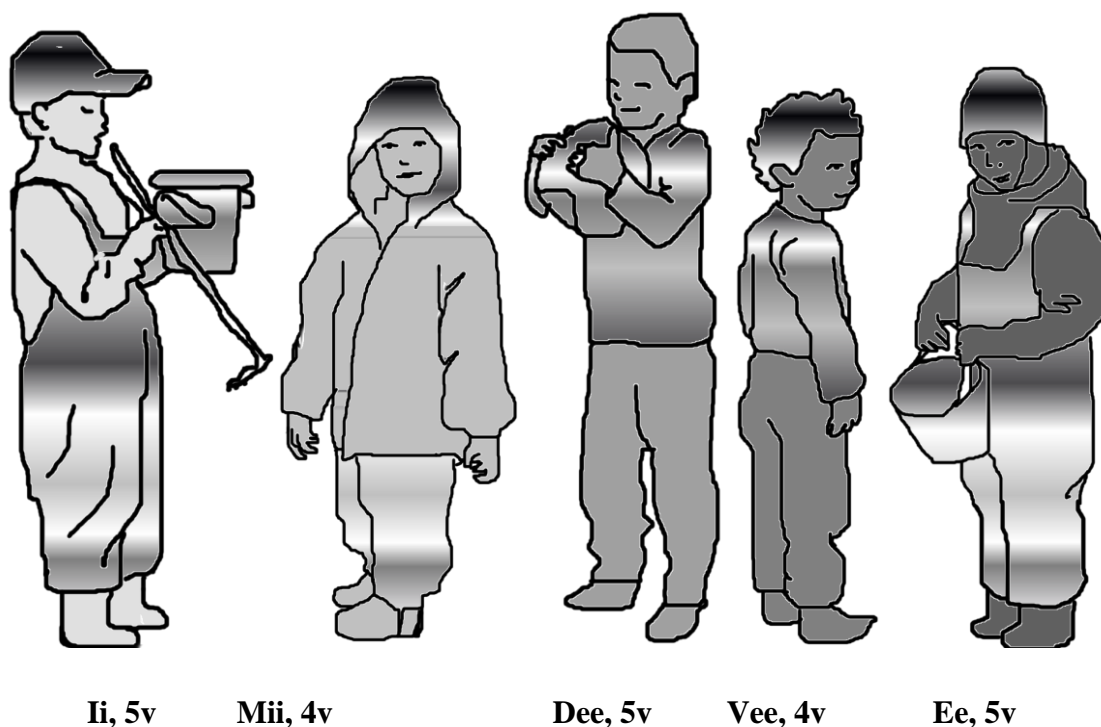
Tutkimusaineisto koostuu yhden helsinkiläisen päiväkodin integroidusta erityisryhmästä. Ryhmässä oli 13 lasta, joista viidellä oli asiantuntijan lausunto erityisen tuen tarpeesta ja seitsemän lapsista toimi vertaislapsina. Vertaislapsilla tarkoitetaan lapsia, jotka olivat tutkittavassa ryhmässä, mutta joilla ei ollut erityisen tuen tarvetta. (ks. Alijoki 2013) Ryhmän lapset olivat 3-5vuotiaita. Erityistä tukea tarvitsevista lapsista kaksi olivat kolmevuotiaita ja kolme viisivuotiaita. Vertaislapsista kolme oli kolmevuotiaita, yksi neljä- ja yksi viisi vuotta ja kolme kuusivuotiaita. Ryhmässä toimi kaksi erityislastentarhanopettajaa, kaksi lastenhoitajaa ja kaksi avustajaa. Tutkimustuloksissa ei eritellä aikuisia heidän ammattinimikkeidensä mukaisesti, vaan kaikista käytetään käsitettä aikuinen. Tutkimukseen osallistuvilla lapsilla oli pulmia erityisesti kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen alueilla.

Tutkimuksen kohteena oli lasten välinen kommunikaatio tilanteissa, joissa lapset toimivat keskenään. Aikuinen oli kuitenkin läsnä kaikissa tutkimustilanteissa ja puuttui lasten toimintaan kun katsoi sen olevan tarpeellista. Yksi tutkimukseen osallistuvista lapsista tarvitsi aikuisen ohjausta toimintaansa lähes koko ajan. Tutkimuksen luonteen ja tutkimuskysymysten kannalta myös tätä pidettiin tärkeänä ja siksi tutkimusaineistoon oli kerätty myös sellaista aineistoa, jossa aikuinen ohjasi lasten vuorovaikutusta. Aikuiset pyrkivät kuitenkin välttämään leikin ohjausta niin että tilanteet pysyisivät mahdollisimman lapsilähtöisinä.

5.2 Tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimusaineisto on kerätty videoimalla viiden, 3-5 vuotiaan erityistä tukea tarvitsevat lapsen toimintaa päiväkodin leikkitilanteissa yhdessä ryhmän vertaislasten kanssa. Erityistä tukea tarvitsevat lapset on nimetty kirjainkoodein **Ii**, **Ee**, **Dee**, **Mii** ja **Vee**, tunnistamisen helpottamiseksi heidän nimensä on lihavoitu tekstissä. Myös kaikki vertaislapset (7) on nimetty klippikohtaisesti nimin *Kee*, *Lii*, *Lee*, *Tee*, *Jaa*, *Rii*, *Laa* ja *Jee*. Tekstissä heidän nimensä ovat kursivoitu. (Kuva1.) Kuvalitteraateissa lapset on väritetty eritasoisilla harmaan sävyillä. Ryhmän muut lapset ja aikuiset ovat kuvissa valkoisina.

Kuva 1. Tutkittavat lapset ja heidän ikänsä



Ii, 5v

Mii, 4v

Dee, 5v

Vee, 4v

Ee, 5v

Iillä ja **Eellä** pääasiallisena kommunikoinnin välineenä toimi puhe. Molempien puheessa oli jonkin verran epäselvyyttä. **Vee** ja **Dee** kommunikoivat jonkin verran viittoen, suurin osa kommunikoinnista oli osoittamista ja ääntelyä. **Mii** viittoi hieman poikia enemmän, mutta myös **Miillä** elekieli oli tärkeässä osassa kommunikoinnissa.

Tutkimusaineisto koostuu videoidusta materiaalista. Videoinnit suoritettiin syksyllä 2012 neljänä eri päivänä kahden viikon aikana. Kahtena päivänä kuvattiin lasten leikkitoimintaa ulkona ja kahtena päivänä sisällä päiväkodin jumppasalissa. Kaikki tutkimuksen viisi erityistä tukea tarvitsevaa lasta eivät olleet mukana kaikissa neljässä kuvaustilanteessa.

Kuvaaminen tapahtui noin tunnin mittaisissa hetkissä, jolloin lapset saivat vapaasti valita, mitä tekivät ja kenen kanssa. Videointi suoritettiin yhdellä kameralla jatkuvasti kuvaten kuitenkin niin, että otoksen ovat noin 1-4 minuutin mittaisia. Kuvatessa pyrittiin saamaan nauhalle kokonaisia leikki-tilanteita, joissa lapset hakeutuvat toimintaan, toimivat yhdessä ja siirtyvät toiseen toimintaan. Jotkin leikit kestivät pitkiä aikoja, jolloin välillä kuvattiin toisten lasten toimintaa ja aika ajoin palattiin edellisten lasten leikkiin.

5.3 Aineiston analysointi

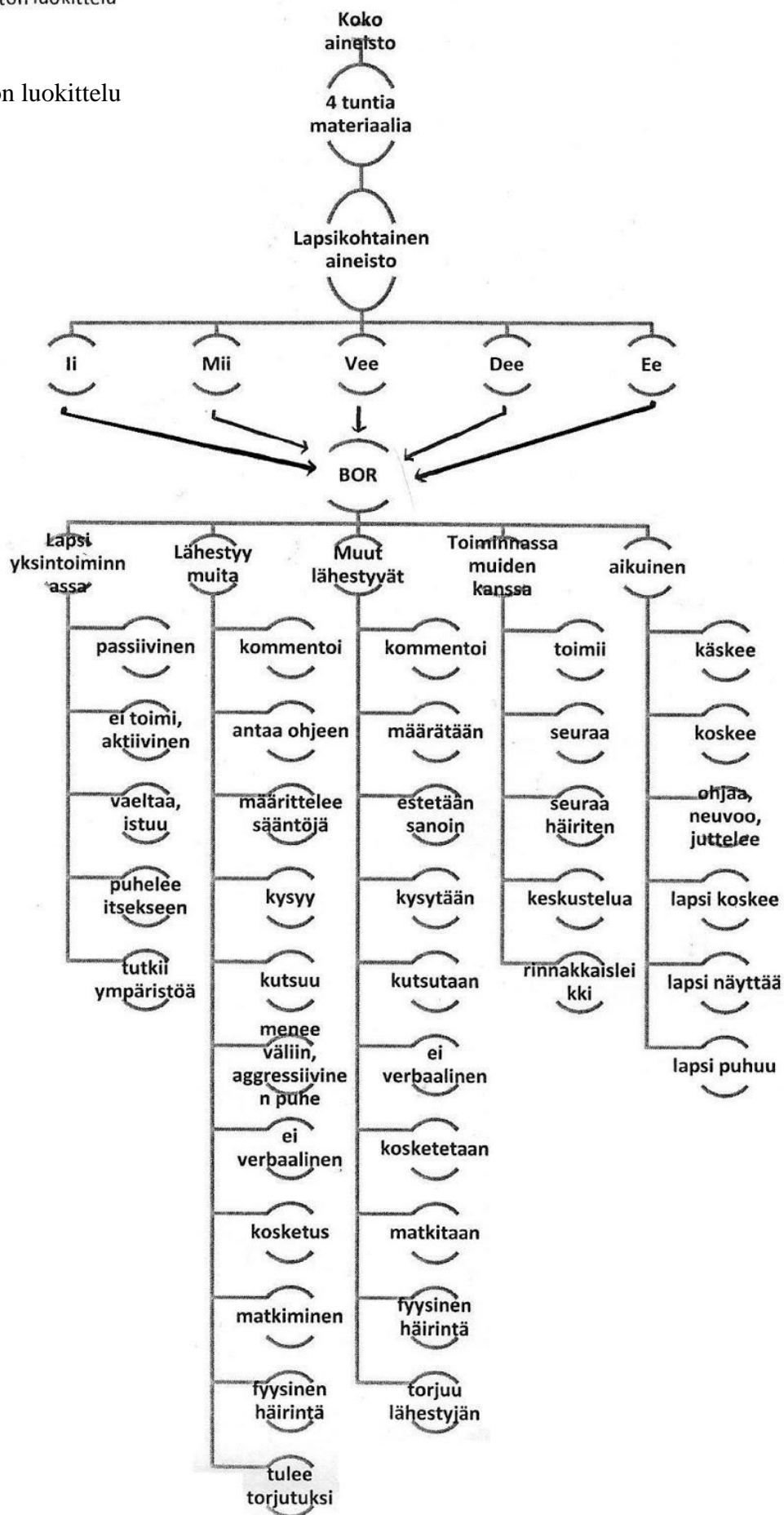
Videoitua aineistoa tuli n. 4 tuntia, jotka koostuvat 205:stä 1-4 minuutin leikkeestä. Aineisto syötettiin transana ohjelmaan. Ohjelmassa aineisto jaettiin osiin ensin tilannekohtaisesti niin, että jokainen tilanne muodosti oman kohtauksensa. Kohtaukset jaoteltiin niiden erityistä tukea tarvitsevien lasten alle, jotka kohtauksessa esiintyivät. Nämä klipit merkattiin avainsanoin sen mukaan, minkä tyyppistä toimintaa klipeissä esiintyi, esimerkiksi ”lapsi antaa ohjeen”, ”lapsi koskettaa toista lasta”. Avainsana luokittelu pohjautuu The Behavior Observation Record (BOR) kaavakkeeseen.

5.3.1 Käyttäytymisen arviointi kaavake (BOR)

The Behavior Observation Record (BOR) on Segalin, Montien ja Iversonin luoma tutkimuslomake jolla voidaan seurata päiväkotikäisten lasten toistuvia käyttäytymismalleja ja kerätä tietoa lasten sosiaalisesta kompetenssista. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön ymmärrystä tilanteiden sosiaalisista rakenteista, omista sosiaalisista taidoista ja niiden soveltamisesta erilaisiin tilanteisiin joustavasti ja tilanteen vaatimalla tavalla. Sosiaalinen kompetenssi pitää sisällään sosiaaliset taidot, kommunikointitaidot, ymmärretyksi tulemisen, tiedon jakamisen ja oppimisen. (Semrud-Clikeman, 2007) BOR huomioi erityisesti tilanteet, joissa lapset lähestyvät toisiaan. Aineiston pohjalta luokittelu täsmentyi kuvan 2. mukaisesti The Behavior Observation Recordia mukaillen.

Kuva 2, aineiston luokittelu

Kuva 2. Aineiston luokittelu



5.3.2 Kuvalitteraatti

Tutkimuksen tulososiossa on käytetty kuvalitteraattia, ne ovat suoria kuvakaappauskuvia videoaineistosta. Kaapatut kuvat on muokattu *paint shop pro x* ohjelmalla niin, että lasten ääriviivat ja kasvot on piirretty viivapiirroksiksi. Kuvien asennot, katseensuunnat ja eleet ovat kuvissa siis ”aitoja”. Kuviin on viivapiirretty mukaan myös tarpeelliseksi koettu määrä kuvien ympäristöä sekä muut kuvassa olevat lapset ja aikuiset. Kuvakaappauskuvien taustoilla näkyvät esineet ja ohitse vilahtavat, kohtauksiin liittymättömät lapset on jätetty viivapiirroksista pois. Piirrosten tarkoitus on tuoda tekstiä selvemmin esiin lasten eleet ja kehonkieli. Ne toimivat myös tekstilitteraatin selkeyttäjinä. Kuvilla pyritään vahvistamaan tilanteista tehtyjä johtopäätöksiä.

6 Tulokset

Tuloksissa tarkastellaan tutkimuksen erityistä tukea tarvitsevien lasten leikkitoimintaa yksin ja yhdessä muiden ryhmän lasten kanssa. Aineistosta pyrittiin löytämään sellaisia kohtauksia, joissa lasten välinen vuorovaikutus ja toiminnan tavoite näkyivät selkeästi. Havainnoinnin kohteena olivat yksinleikin tavoitteellisuus ja yhteisleikissä lastenväliset vuorovaikutustilanteet, sekä toiminnan mielekkyys. Mielekkyydellä tässä tarkoitetaan sitä, että leikin tarkoituksen ei ole pääsy johonkin lopputulokseen, vaan tapahtuma itsessään on lapselle merkityksellinen (Hakkarainen 2002, 112–114).

6.1 Lasten leikkitoimintaan hakeutuminen

Lasten leikkitoiminnaksi katsottiin kaikki sellainen toiminta, jossa lapsi keskittyi selkeästi ja toimi itselleen mielekkäällä tavalla (Christen & Launer, 1985, Ginsburg, 2007, Engdahl, 2011, Kalliala, 2011). Leikki jaoteltiin yksinleikkiin, lapsen lähestymiseen toista lasta kohtaan ja toisen lapsen lähestymistä tutkittavaa lasta kohtaan sekä lasten yhteiseen toimintaan. Tavoitteena oli tarkastella leikin mielekkyyttä ja lasten välistä vuorovaikutusta. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kontaktiin hakeutumisen ja yhteisen toiminnan määrä

| Lapsi yksin | |
|--|-----------|
| <i>ei toimi, passiivinen</i> | 2 |
| <i>ei toimi, seuraa aktiivisesti</i> | 6 |
| <i>vaeltaa</i> | 6 |
| <i>puhuu itsekseen</i> | 3 |
| <i>tutkii ympäristöä</i> | 11 |
| <i>leikkii itsekseen</i> | 27 |
| yhteensä | 55 |
| Lapsi lähestyy toisia lapsia | |
| <i>kommentoii jotain asiaa</i> | 19 |
| <i>antaa ohjeen</i> | 4 |
| <i>määrittelee sääntöjä</i> | 4 |
| <i>kysyy jotain</i> | 16 |
| <i>kutsuu nimeltä</i> | 2 |
| <i>kritisoii, aggressiivinen puhe</i> | 5 |
| <i>ei verbaalinen (ele, katse)</i> | 11 |
| <i>koskettaa</i> | 12 |
| <i>matkii</i> | 12 |
| <i>fyysinen häirintä, tulee torjutuksi</i> | 6 |
| yhteensä | 91 |
| Toinen lapsi lähestyy tutkittavaa lasta | |
| <i>kommentoii</i> | 10 |
| <i>antaa ohjeen, määrää</i> | 4 |
| <i>estää sanoin, "älä"</i> | 4 |
| <i>kysyy jotain</i> | 9 |
| <i>kutsuu nimeltä</i> | 7 |
| <i>kritisoii</i> | 5 |
| <i>ei verbaalinen (ele, katse)</i> | 8 |
| <i>koskettaa</i> | 2 |

| | |
|---|------------|
| <i>matkii</i> | 6 |
| <i>fyysinen häirintä, torjuu lähestyjän</i> | 6 |
| yhteensä | 61 |
| Lapsi toiminnassa toisten lasten kanssa | |
| <i>seuraa toisia lapsia aktiivisesti, ei häiritse</i> | 32 |
| <i>seuraa toisia lapsia, häiritsee</i> | 59 |
| <i>keskustelua toisten kanssa</i> | 7 |
| <i>rinnakkaileikki</i> | 7 |
| yhteensä | 105 |

Tutkimuskohteeksi nousi myös se, miten kukin erityistä tukea tarvitsevista lapsista lähestyi sekä toisia erityistä tukea tarvitsevia lapsia että vertaislapsia. Videoklipeista laskettiin myös kunkin tutkittavan lapsen kontakti aikuisen ja lapsiryhmän suuntaan. (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Kuinka monta kertaa (N=205) erityistä tukea tarvitsevat lapset lähestyvät toisiaan, vertaislapsia, aikuista tai lapsiryhmää

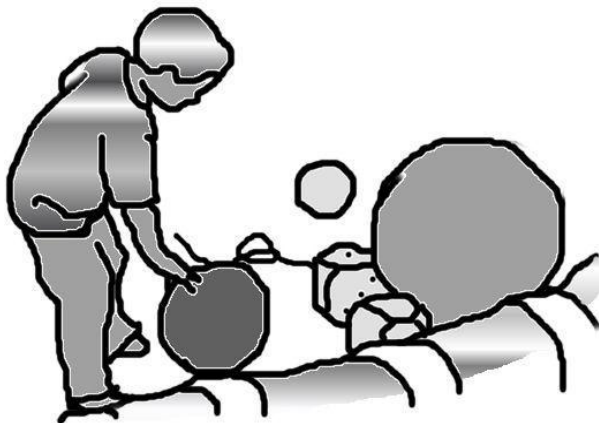
| | li | Mii | Dee | Vee | Ee | |
|---------------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|-------------|
| | | | | | | yht. |
| <i>toisiaan</i> | 1 | 2 | 7 | 1 | 6 | 17 |
| <i>vertaislasta</i> | 14 | 3 | 5 | 1 | 22 | 45 |
| <i>aikuista</i> | 2 | 0 | 1 | 2 | 5 | 10 |
| <i>lapsiryhmää</i> | 6 | 1* | 3 | 0 | 6 | 15 |
| yht. | 23 | 5 | 16 | 4 | 39 | 87 |

* tapahtuu opettajan ohjauksessa

6.1.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi yksin

Tutkimuksen erityistä tukea tarvitsevat lapset toimivat huomattavasti useammin yhdessä toisten lasten kanssa kuin yksin. Tutkimusaineisto sisälsi 55 klippiä (N=205), joissa erityistä tukea tarvitseva lapsi toimi yksin. Lasten toimiessa yksin oli toiminta yleensä tavoitteenmukaista, esim. majan rakennusta, pallopetiä. Yksin toimiessaan lapset eivät puhuneet mitään, lukuun ottamatta **Deetä**, joka höpisi ja hyräili itsekseen usein. Muiden erityistä tukea tarvitsevien lasten yksinleikki sisälsi lähinnä irtonaisia kiljahduksia, hetkellistä mutinaa tai aikuiselle osoitettuja äännähdyksiä. Yksin toimiessa lapsilla oli käytössä jokin leikkiväline, esimerkiksi pallo, ämpäri, pikkuauto, roolivaate. Yksinleikki oli usein jonkin leikkivälineen tutkimista, esimerkiksi veden keräämistä ämpäriin, pallojen pomputtelua tai leikkivälineiden ryhmittelyä. (Kuva 3.) Muutamissa klipeissä lasten yksinleikki oli liikkumiseen pohjautuvaa.

Kuva 3. **Deen** yksinleikki pallon kanssa.



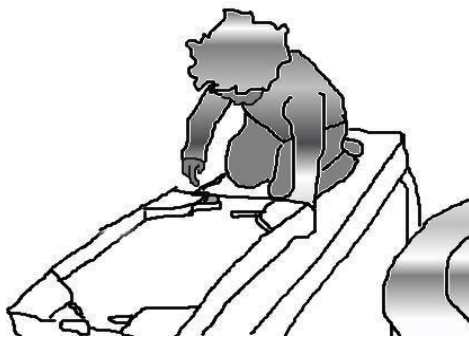
Dee nostaa lattialta keltaisen pallon. Vie keltaisten pehmonoppien ja keltaisen pallon luo, narun toiselle puolelle. Juoksee hakemaan sinistä palloa. Vie sen keltaisten pallojen luokse. Puhelee itsekseen.

Lähtee hakemaan suurta jumppapalloa. Sininen pallo vierii pois keltaisten pallojen luota. Dee hakee suuren jumppapallon ja asettaa sen keltaisten pallojen luokse. Hakee sitten sinisen pallon ja vierittää sen takaisin muiden pallojen luo. Varmentaa kädellä että pallo on paikoillaan. Katsoo palloja ja hyppelee kauemmas, hymisee tyytyväisesti.

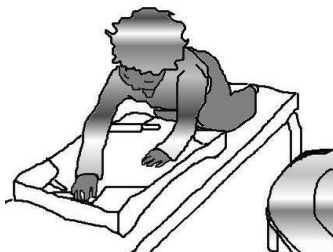
Dee vierittää sinisen pallon muiden pallojen luo.

Tutkimusryhmän lapsista selkeästi eniten yksinleikkiä oli **Veellä**. **Vee** tutki leikkiesineitä ja ympäristöä, mutta ei ottanut kontaktia muihin lapsiin. Aikuista **Vee** lähestyi ottamalla tätä kädestä. **Vee** halusi toimia aikuisen kanssa, hyppiä trampoliinilla aikuisen käsistä pidellen, tai vierittää palloa aikuisen kanssa. Muista lapsista **Vee** ei hakenut samanlaista kontaktia kertaakaan videoinnin aikana. Yleensä **Vee** toimi itsenäisesti. Muiden lasten tullessa osaksi **Veen** toimintaa, **Vee** lopetti leikkinsä ja vaihtoi sen johonkin toiseen. (Kuva 4.)

Kuva 4. **Vee** leikkii marmorikuulalla



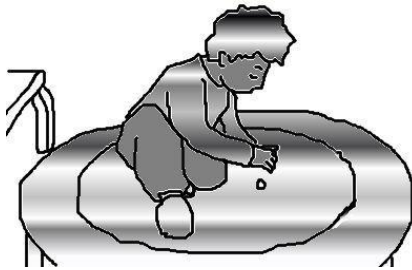
***Vee** juoksee pienelle trampoliinille. Hyppii hetken ja katsoo sitten kuulapeliä. Muut lapset valitsevat roolivaatteita aikuisen kanssa. **Vee** hyppää trampoliinilta penkille ja kaivaa sormella kuulapelin kuulan esiin. Heittää kuulan pelilaudalle ja katsoo sitä kun se poukkoilee pelin toiseen päähän.*



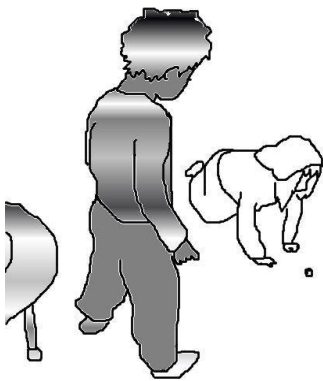
***Vee** kaivaa kuulan esiin sormellaan pelilaudan toisesta päästä. Sovittaa sitä laudan keskelle, kuula liukuu ja **Vee** heilauttaa sitä kädellään. Hän siirtää kuulan uudelleen keskelle lautaa ja liu'uttaa sen kohti pelilaudan päätä.*



***Vee** ottaa kuula käteen. Katsoo olkansa yli ja nousee seisomaan penkille katse trampoliinissa. **Vee** heittää kuulan trampoliinille. Katsoo kuulaa.*



***Vee** astuu trampoliinille. Kuula liukuu **Veen** jalkojen väliin. **Vee** astelee ympyrää kerran katsoen jalkojen välissä liikkuvaa kuulaa. Kyykistyy sitten ja yrittää ottaa kuulan käteensä. Istuu alas ja ottaa kuulan.*



***Vee** vierittää kuulaa trampoliinilla. Hän asettaa sen trampoliinin reunalle ja työntää alas lattialle. Menee perään. Laa konttaa kohti kuulaa. **Vee** katsoo Laata ja pysähtyy. Laa katsoo kuulaa ja heilauttaa sen kädellään pois. **Vee** kiipeää trampoliiniin ja alkaa hyppiä.*

Aineistosta löytyi 8 klippiä, joissa tukea tarvitseva lapsi ei ollut varsinaisesti toiminnassa. (Kuva 5.) Näistä kuusi oli sellaista, joissa lapsi oli kuitenkin aktiivinen, tarkkaili ympäristöään, seurasi tapahtumia. Erityistä tukea tarvitsevat lapset osoittivat selvästi kiinnostusta muihin ryhmän lapsiin. Vaikka lapset eivät olleet toiminnassa, he olivat virittyneitä ympäristön ärsykeille. Yleensä lapset löysivät nopeasti toimintaa ja toimettomat hetket jäivät lyhyiksi.

Kuva 5. **Ii** toimettomana.



***Ii** istuu nurmikolla edessään ämpäri. Ämpäriin putoilee vettä rännistä. **Ii** heiluttaa haravaa kädessään. Katselee muihin lapsiin päin.*

"Ii", joku huutaa.

"No" Ii

"mitä?"

"mitä?" Ii

"mitä", "mitä" "mitä" "mitä" lapset huutavat vuorotellen.

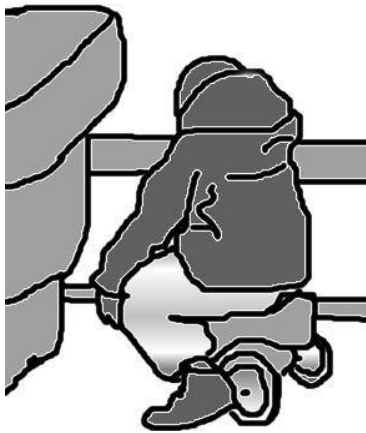
Huutajat ovat Kee ja Lii, jotka istuvat aidalla sateenvarjojen kanssa. "Me hypätään tonne päin", Kee sanoo.

***Ii** istuu paikoillaan. Heiluttelee haravaa, katsoo välillä muita lapsia, heiluttelee taas.*

Keskittyy katselemaan muiden lapsien puuhia. Katsoo kameraa ja hymyilee. Katsoo sitten ämpäriä ja heiluttaa lapiota sen yllä. Hakkaa haravaa ja lapiota yhteen. Heittää lapion maahan. Lähtee pois.

Eestä on kaksi klippiä, joissa hän on täysin passiivinen, tuijottaa vain eteensä. Molemmissa klipeissa passiivisuutta on edeltänyt toiminta, joka loppuu esteen vuoksi. **Ee** jää paikoilleen eikä yritä aktiivisesti ratkaista pulmaa. Molemmissa klipeissa **Een** toiminta jatkuu vasta, kun toinen lapsi lähestyy **Eetä** ja ottaa tämän mukaan omaan leikkiinsä. (Kuva 6.)

Kuva 6. **Ee** ajaa mopolla.



***Ee** ajaa potkumopolla pihan läpi hiekoituslaatikon luokse ja jää istumaan pyörälle. Katselee maata aitaan nojaten. Ei liiku. Tuijottaa maata.*

--(4min)--

*Tyttö ajaa **Een** luo.*

*"leikitääks", Tyttö sanoo. **Ee** nostaa katseen tyttöön.*

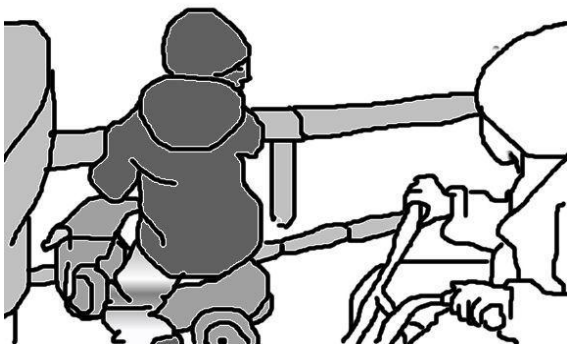
*"Joo", **Ee** vastaa.*

"Tuu kyytiin".

***Ee** nousee ja menee tytön pyörän takaistuimelle.*

"Eiku tuu mopolla", tyttö sanoo.

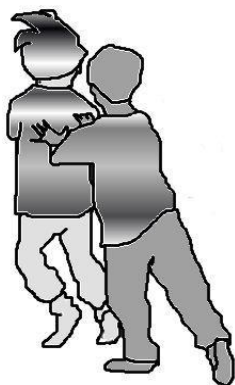
***Ee** menee takaisin mopolle ja lähtee ajamaan. Toinen tyttö tulee istumaan vielä tytön pyörän takaistuimelle. Tytöt ajavat **Een** perään.*



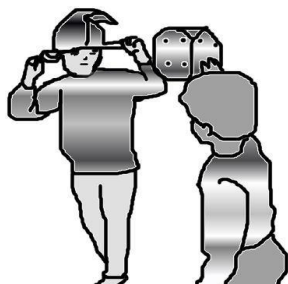
6.1.2 Erityistä tukea tarvitseva lapsi lähestyjänä

Aineisto sisälsi 91/205 klippiä, joissa erityistä tukea tarvitseva lapsi lähestyi toista lasta. Yleensä lähestyminen johti vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa, vaikka aina se ei tapahtunut ensimmäisellä yrityksellä. (Kuva 7.) Aineisto sisälsi kuusi klippiä joissa lähestyminen torjuttiin.

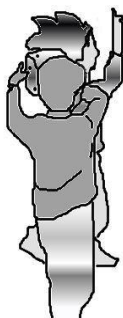
Kuva 7. **Dee** hakee kontaktia **Iihin**.



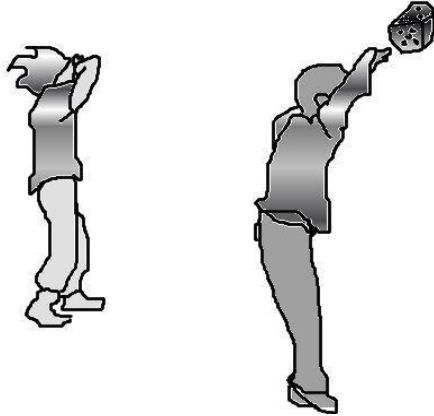
***Dee** tulee **Iin** perässä. Työntää **Iitä** selästä. **Ii** ottaa askeleita eteenpäin ja kääntyy **Deetä** kohden. **Dee** päästää irti ja menee vähän matkan päähän. Katsoo yhä **Iitä**. **Iillä** on pehmonoppa kädessä, jonka hän heittää lattialle. " Siitä tulee aasi, sieltä tulee aata", juttelee Laalle.*



***Dee** menee nopan perään. Hakee sen ja ojentaa sitä **Iitä** kohti. **Ii** ei huomaa. **Dee** kävelee **Iin** perässä ja ojentaa noppaa.*



***Ii** menee kohti muita lapsia. Noppa putoaa lattialle **Deen** kädestä. "Tääl on hiiri, tääl on hiiri", **Dee** huutaa. **Dee** nostaa nopan ja ojentaa sitä uudelleen **Iitä** kohti. "Täällä on hiiri", **Ii** huutaa lapsille puolapuilla.*



Dee heittää nopan pois käsistään ja menee pois.

Suuri osa (50) lähestymisistä oli verbaalisia. Muiden lasten toimintaa joko kommentoitiin (19), tai esitettiin siihen liittyvä kysymys (16). Muu verbaalinen lähestyminen oli ohjeen antoa (4), sääntöjen määrittelyä (4) tai toisen kutsumista nimeltä (2). Lähestyjinä olivat tällöin puhuvat lapset **Ii** tai **Ee**.

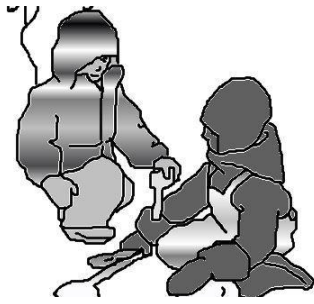
Lapset lähestyivät toisiaan usein myös non-verbaalisesti (41). Yhdessä klipissä lähestyjänä on **Mii**, joka ilmaisee asiansa elein ja toimimalla. (Kuva 8)

Kuva 8. **Mii** hakee kontaktia **Eehen** hiekkalaatikolla.



***Mii** tulee hiekkalaatikon lapion kanssa.*

*"Ai sä hait oman, hyvä", aikuinen sanoo. **Mii** kiipeää laatikkoon.*



"Tehdääkö sullekin suklaata?" Aikuinen kysyy. **Mii** ojentaa lapiota **Eelle**.

"Ai sä toit **Eelle** toisen lapion, hyvä", aikuinen sanoo. **Mii** antaa lapion **Eelle**. **Ee** katsoo lapiota.



"Mii aatteli että sä tarviit toisen", aikuinen sanoo.

"En tarvi", **Ee** sanoo ja heittää lapion pois.

Aikuinen kyykistyy **Miin** puoleen.

"Se oli tosi kivasti ajateltu. Haetaanko vettä", aikuinen kysyy. **Ee** hakkaa ämpäriä ja sanoo jotain. **Mii** nauraa.

Muita non-verbaalisia lähestymistapoja olivat koskettaminen (12), matkiminen (12) ja katsominen/elehtiminen (11). Kosketusta käytettiin selkeästi vahvistamaan lähestymistä kun verbaalista viestintää ei ollut tai se ei ollut riittävä (Kuva7). **Ii** käytti myös äänen korottamista tai huutamista kolmessa sekä fyysistä häirintää neljässä klipissä päästäkseen toimintaan mukaan.

Lapset tuntuvat valitsevan lähestyttävän lapsen sen mukaan, kuka sattuu olemaan lähellä, tai kenellä on jotain kiinnostavaa toimintaa tai tavaraa. Lähestymisen kohteena oli tuolloin joku vertaislapsista. Erityistä tukea tarvitsevat lapset lähestyivät toisiaan vain harvoin. Siinä missä vertaisryhmän lapsia lähestyttiin 56 klipissä, erityistä tukea tarvitsevat lapset lähestyivät toisiaan vain 25 kertaa. Näistä 8:ssa lähestyttiin Eetä. Ee lähestyi Iitä (4), Deetä (1) ja Veetä(1). Ii lähestyi muita lapsia 15 klipissä, näistä vain yhdessä hän lähestyi erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Klipissä Ii kieltää Eetä osallistumasta leikkiin.

Puhumattomat lapset eivät lähesty toisiaan lukuun ottamatta yhtä klippiä, jossa **Vee** lähestyy **Deetä**. Kohtauksesta jää kuitenkin epäselväksi se, lähestyykö **Vee** itseasiassa peliä, jota **Dee** pelaa, eikä **Deetä** itseään. **Iitä** lähestytään 6 kertaa, 4 kertaa lähestyjänä on **Ee**, 2 kertaa **Dee**. Ii torjuu lähestymiset tai jättää ne huomiotta (esimerkiksi Kuva 5.) **Eetä** lähestyvät kaikki lapset **Veetä** lukuun ottamatta. Lähestymisistä suurin osa tulee **Deeltä**.

Lapsiryhmää erityistä tukea tarvitsevat lapset lähestyivät selkeästi harvemmin kuin yksittäistä lasta (16). Ryhmän lähestymisiksi katsottiin sellaiset klipit, joissa ei voida määrittellä, ketä lasta tarkalleen lähestytään. Vaikka lapset toimivat paljon pienissä ryhmissä, lähestyttäväksi valittiin silti yleensä joku tietty lapsi. Ryhmiä lähestyivät selkeästi eniten **Ii** ja **Ee**, molemmat kuusi kertaa. Lähestyminen oli usein verbaalista osallistumista ryhmän keskusteluun. **Dee** lähestyi lapsiryhmiä (3) ottamalla aktiivisen roolin jo meneillään olevaan leikkiin. **Deen** rooli leikissä jäi kuitenkin vain hetkelliseksi ja leikki loppui ja jatkui **Deen** osalta rinnakkaisleikkinä.

Aikuista lapset lähestyivät vain harvoin (8), lähinnä silloin, kun selkeästi tarvitsivat jotakin, esimerkiksi leikkitavaroita varastosta. Yleensä tilanteet, joissa aikuinen oli mukana, olivat vuorovaikutuksen suhteen aikuislähtöisiä ja aikuinen lähestyi niissä lasta (29).

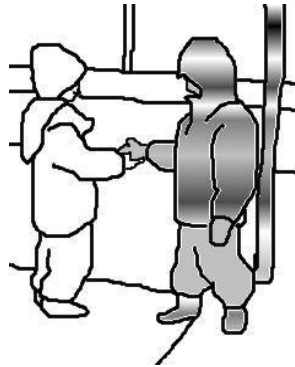
Erityisesti aineistosta esiin nousi **Dee**, joka yritti lähestyä muista lapsia äänтелеillä ja koskettamalla. Vaikka useimmat **Deestä** kuvatut klipit olivat yksintoimintaa, rakentelua ja ympäristön tutkimista, nousi aineistosta kuitenkin selkeitä klippejä, joissa **Dee** yritti ottaa kontaktia muihin lapsiin (12). Yleensä **Deen** yritys jäi huomiotta (esimerkiksi Kuvio 7.) **Dee** onnistui saamaan kontaktin muihin lapsiin aikuisen avulla, mutta vuorovaikutushetket muiden lasten kanssa jäivät lyhyiksi.

6.1.3 Erityistä tukea tarvitseva lapsi lähestyttävänä

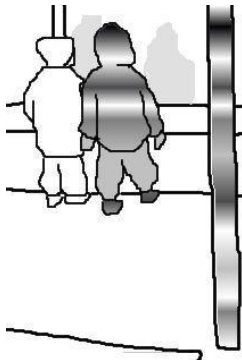
Erityistä tukea tarvitsevaa lasta lähestytään 63/205 klipissä. Lähestymiset ovat monipuolisia, lasta lähestytään kommentoiden (10), kysyen (9), ei verbaalisesti (8), kutsuen (7), matkien (6), fyysisesti häiriten (6), kritisoiden (5), estellen (4) ja määräten (4). Koskettamalla erityistä

tukea tarvitsevaa lasta lähestytään vain 2 kertaa vaikka erityistä tukea tarvitsevan lapsen lähestyessä ryhmän muita lapsia kosketus on usein mukana (12). Toinen klipeistä on **Miistä**, joka koskettaa **Eetä** (Kuva 8.) Toinen koskettamalla lähestyminen on Riin ja **Miin** tutkiessa rännistä putoavaa vettä. (Kuva 9.)

Kuva 9. **Mii** ja Rii rännin alla vesileikissä.



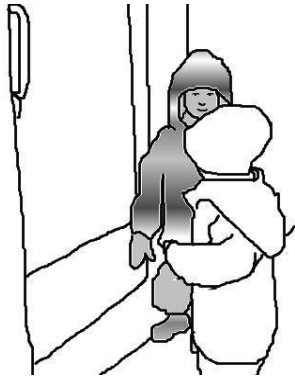
Mii seisoo rännin alla. Rii katselee ja menee Miin luo. Rii laittaa käden kupiksi rännistä tippuvan veden alle. Mii matkii. Mii heiluttaa käsiään ja nauraa, Rii katsoo ja nauraa myös. Astuu askeleen taemmas. Mii seisoo veden alla. Vesi tippuu Miin päähän ropisten. Rii katselee hymyillen.



Rii menee katsomaan ikkunasta sisään ja Mii seuraa.



Palaavat takaisin veden alle. Mii katsoo kameraan päin ja sanoo "ää". Laittaa kädet veden alle. Rii laittaa myös. pitävät käsiä veden alla ja kääntyvät molemmat kameraa kohden hymyillen.



*Aikuinen tulee päästämään lapsia sisään. Rii menee ovelle. **Mii** menee perään. Katsoo kameraa ja sanoo "räh".*

*Rii katsoo oven ikkunasta sisään. **Mii** menee viereen seisomaan. Katselee Riin puuhia ja kääntyy sitten selkä ovea vasten. Katselee muita lapsia kauempana. Rii tuijottaa kameraa. Kee ja Lii tulevat ovelle. Aikuinen avaa oven.*

Suurimmassa osassa klipeistä, joissa erityistä tukea tarvitseva lapsi on lähestyttävänä, on lähestymisen kohteena **Ii** (34). Iitä lähestytään myös monipuolisimmilla tavoilla. Ii on ainoa erityistä tukea tarvitseva lapsi, jonka toimintaa kritisoidaan. Ryhmän ei tuen tarpeen lapsen lähestyessä **Iitä**, tämä ei torju lähestymistä vaan lähtee poikkeuksetta mukaan toimintaan.

Eetä lähestytään 14 kertaa. Näistä 6 on erityistä tukea tarvitsevien lasten lähestymisiä. **Ee** ei myöskään torju lähestymisiä. Hän lähtee mukaan toimintaan mutta jää usein sivulliseksi.

6.1.4 Erityistä tukea tarvitseva lapsi toiminnassa

Aineisto sisälsi 146/205 klippiä, joissa tukea tarvitsevat lapset olivat toiminnassa muiden lasten kanssa. Tukea tarvitsevat lapset olivat usein toiminnassa kuitenkin seuraajina, eivätkä itse toimijoina. Selvänä erona muihin lapsiin verrattuna nousi **Ii**, jolla oli usein aktiivinen rooli leikeissä. **Ii** oli usein toimijana ja pyrki aktiivisesti vaikuttamaan leikin kulkuun, mutta ei yleensä onnistunut siinä. **Ii** toimi selvästi ryhmän vertaislasten kanssa eikä muiden erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. (Kuva 10.)

Kuva 10. **Ii** ja tytöt vesileikissä rännin alla.



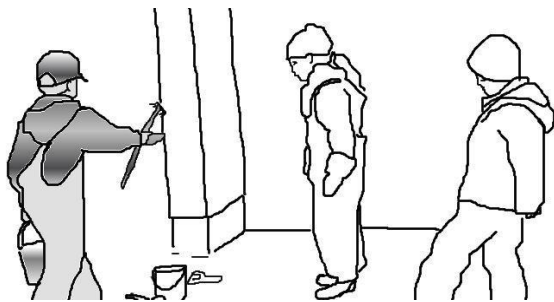
Ii menee Teen ja Jaan luokse, jotka tekevät haarahyppyä. Matkii tyttöjä.

Tytöt vievät ämpärin rännin alle ja alkavat tehdä lisää haarahyppyä, huutavat :

"äks ii äks ii äks ii ..."

Ii katselee, nauraa.

Tytöt lopettavat ja katsovat **Iitä**, joka työntää lapion rännistä tippuvan veden alle, niin ettei vesi putoa tyttöjen ämpäriin.



"Älä", Tee sanoo. **Ii** ottaa lapion pois ja potkaisee tyttöjen ämpäriä kohti. Ämpäri ei kuitenkaan kaadu.

"Hei", Tee sanoo ja polvistuu ämpärin luo. **Ii** polvistuu myös

"Me tehään tällstä suklaata", Tee sanoo ja katsoo Jaata.



"Ei, siin on kakkaa ja multaa", **Ii** sanoo.

"ei vaan täst tulee leikisti nyt, eiku tää on oikeesti



suklaata, sit **Ee** syö sen", Tee sanoo, nousee ylös ja nappaa lapiolla rännistä tippuvaa vettä. **Ii** työntää oman lapionsa tyttöjen ämpäriin ja sekoittaa.

"Ei, **Ii**", Jaa sanoo. Tee katsoo **Iitä**, joka ottaa lapion pois tyttöjen ämpäristä.

"Ei **Ii**, se oli mun lapiot", Tee sanoo. Jaa kumartuu ämpäriin ylle.

"Nyt tähänki tuli sitä, mä en olis halunnu" Jaa marisee ja näyttää **Iille** mutaista lapiota.

"Tää on kuraa"

"**Ii**"

"No mitä?" **Ii** kysyy.



"Nyt sä näit, mitä sä teit", Tee sanoo.

"No mitä?" **Ii** kysyy uudelleen. Tee näyttää lapiota.

"Kato mitä sä teit. Tähän tuli kuraa".

Jaa ojentuu Teen luo

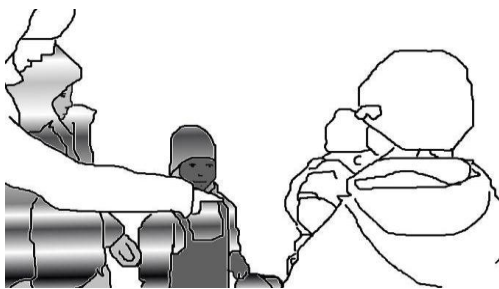
"Ei tehä tätä enää", Jaa sanoo Teelle. Tytöt nousevat ylös ja lähtevät pois.

Ii jää yksin rännin alle. Ottaa ämpäriin syliinsä ja menee seisomaan niin että vesi tippuu ämpäriin. Katsoo tyttöjen perään, sitten ämpäriin.

Lasten toiminta keskittyi vahvasti puheeseen, keskusteluun ja sääntöjen määrittelyyn. Siksi ulkopuolelle jäivät helposti ne erityistä tukea tarvitsevat lapset, jotka eivät puhuneet.

Aikuinen ollessa tukena vuorovaikutus vahvistuu entisestään. **Dee** pääsee hetkeksi osalliseksi leikkiin. Aikuinen oli läsnä toiminnassa 73/2015 klipissä. Yleensä aikuinen keskusteli, ohjasi tai neuvoi lasta. Aikuisen rooli korostui **Miin** kohdalla. **Mii** toimi vain harvoin ilman aikuisen läsnäoloa. Aikuinen myös sanoitti **Miin** toimintaa ja tulkitsi tämän viittomia. Aikuisen rooli korostui toiminnan ohjaajana ja puhumattoman lapsen tulkkina toimimisessa. (Kuva 11.)

Kuva 11. **Mii, Ee** ja muita tyttöjä aikuisen kanssa mutaleikissä.



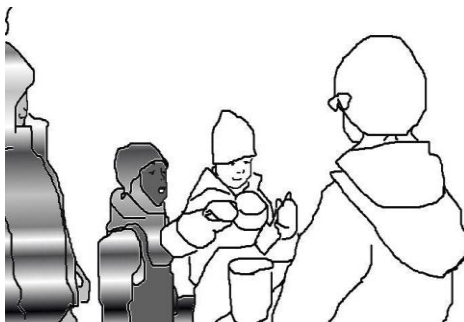
Aikuinen kysyy **Miiltä**, haluaako tämä velliä (kuravelliä). **Mii** pudistaa päätään.

"Haluatko sinä **Ee** tuollaista löllöveliä?" aikuinen kysyy **Eeltä**.

"Ai mitä?" **Ee** kysyy.

"no tota" osoittaa ämpäriä "suklaata"

"Joo", **Ee**



"Riittääkö siitä **Een** ämpäriin vähän?" ope

"Eei, sitä on niin vähän", Jaa

"Than pikkulapiollinen riittääkö?" ope

"Mihin sä olisit sitä laittanu?" Tee kysyy

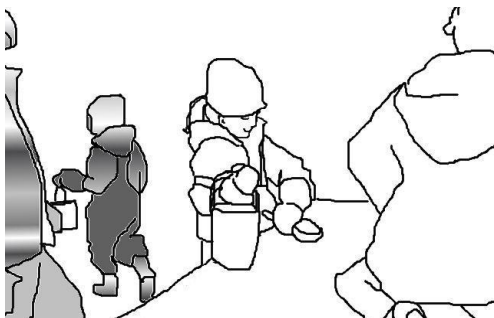
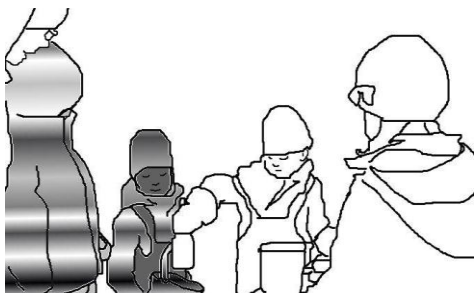
"Een ämpäriin"

"Sinun pitää hakee vettä ja sitten tulla hakemaan hiekkaa ja sitten tuota", Jaa neuvo

"Kokeileksä Ee itte tehä", ope kysyy

. Tee laittaa kuravelliä **Een** ämpäriin.

"Ai nyt sä saitkin", ope toteaa



*"Pitää tehdä lisää", Jaa sanoo. **Ee** lähtee poispäin*

*"Mitä sä sanot, **Ee**?"*

***Ee** kävelee pois.*

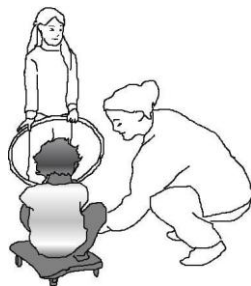
*"Eli vettä **Ee** ensin" ope neuvoa ja lähtee **Miin** kanssa
Een perään.*

6.1.5 Leikki vertaislasten kanssa

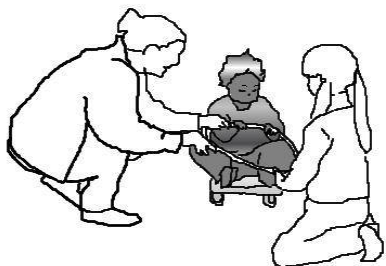
Aineistosta nousi selkeä kohta, jossa **Mii** oli toiminnassa toisen lapsen kanssa ilman aikuisen läsnäoloa. **Mii** on keksinyt, että rännistä putoavaa vettä voi kerätä käsiin (Kuva 9., s). **Mii** menee uudelleen rännin alle ja hänen toiminnastaan kiinnostuu toinen lapsi, Rii. Kohtauksessa **Mii** reagoi kameraan ja kuvaajaan, muuten aikuinen ei ole läsnä. Pääasiassa on **Miin** ja Riin keskinäinen toiminta. Tilanteen aloittaa Rii lähestymällä **Miitä** menemällä fyysisesti viereen. Rii matkii **Miin** aiempaa toimintaa ja saa katsekontaktin, joka johtaa hymyyn ja yhteiseen leikkiin. Tilanteessa on selkeä toiminnan kaari ja lapset toimivat yhdessä, eivät vain rinnakkain.

Veestä oli yksi kohta, jossa hän oli toiminnassa toisen lapsen kanssa (Kuva 12.). Toiminta perustui fyysiseen tilanteeseen, jossa toinen lapsi, Jaa, veti **Veetä** vetolaudalla. Lasten välillä ei ollut tilanteessa kuin muutama suora vuorovaikutushetki, mutta tilanne vaati toteutuakseen molempien osallistumisen ja lapset olivat selvästi tietoisia toisistaan. Aikuinen toimi leikin vahvistajana seuraten sivusta toimintaa ja menemällä väliin auttamaan, kun **Veen** jalat putoivat laudalta. Jaa selkeästi myös haki katseellaan opettajan apua **Veen** jalkojen tippuessa. Kuvassa 12 **Veen** jalat putoavat, mutta opettaja ei tule auttamaan. Hän sanoittaa kuitenkin tilannetta vähän matkan päässä.

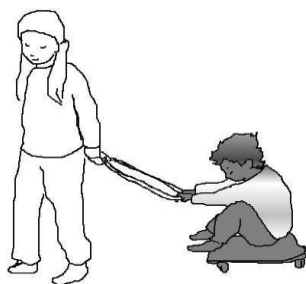
Kuva12. **Vee** ja Jaa vetolaudalla



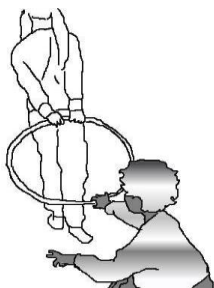
*Aikuinen ohjaa **Veen** vetolaudalle ja antaa vanteen Jaalle. "Hyvä, Jaa vetää". Jaa ottaa vanteen ja lähtee vetämään **Veetä** perässään.*



Veen ote irttaa. "Ai jai jai", ope sanoo. Jaa katsoo opea., sitten **Veetä**. Hän ojentaa vannetta **Veelle**, joka kääntyy Jaata kohti ja ottaa vanteesta kiinni. Aikuinen tulee "nosta jalat, näin", aikuinen sanoo ja ohjaa **Veen** jalat laudalle. "No ni", aikuinen sanoo. Jaa lähtee vetämään **Veetä** uudelleen.



"Jaa vetää **Veetä** ympäri huonetta. Aikuinen istuu huoneen reunalla, koskettaa **Veetä** kun menevät ohi. **Vee** katselee laudan reunaa. Jaa vetää.



Jaa sanoo aikuiselle jotain ja kääntyy äkisti tätä kohden. **Veen** jalat putoavat laudalta. Jaa pysähtyy ja kääntyy **Veetä** kohti. Vee nostaa jalkojaan laudalle. Aikuinen nousee "hyvä, saatko ne itse?" aikuinen kysyy **Veeltä**. **Vee** saa jalat laudan kyytiin ja tarttuu renkaaseen. Jaa kääntyy ja jatkaa vetämistä.



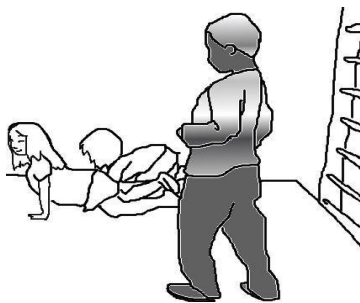
Vee päästää renkaasta irti. Hän pudottaa jalat kyydistä ja kääntyy. Jaa katsoo **Veetä**, joka työntää itseään laudalla eteenpäin kohti Jaata. Aikuinen nousee ja tulee nostamaan **Veen** jalkoja laudan kyytiin. "Näin", aikuinen sanoo. Jaa ojentaa vannetta **Veelle**. **Vee** ottaa siitä kiinni. Aikuinen korjaa vielä vähän **Veen** asentoa. Jaa lähtee vetämään **Veetä**.

Eellä oli selkeä kaverisuhde yhden vertaisryhmän lapsen, Laan kanssa. **Een** lähestyessä ryhmän vertaislapsia, joilla ei ollut erityisen tuen tarpeen päätöstä, klippejä oli aineistossa 22. Niistä 16 oli sellaisia, joissa Ee lähestyi Laata. Een rooli toimijana myös korostui leikissä Laan kanssa. Muiden lasten ollessa läsnä Een oli selkeästi sivustaseuraaaja tai matkija. Laan kanssa toimiessaan Een ja Laan välinen suhde oli tasavertainen ja Ee pääsi vaikuttamaan leikin kulkuun ja leikkitoiminnan valintaan.

Kuva 13. Ee keksii leikin



Ee, Lii ja Laa kiipeilevät puolapuilla ja hyppivät alas patjalle. Ee hyppää tyttöjen jäljessä, katsoo näitä ylös puolapuille. "Mä oon täällä", Ee sanoo. "Pois alta, Ee", aikuinen sanoo. Ee siirtyy sivuun ja katsoo tyttöjä. Laa hyppää alas. Ee pullistaa mahaansa. Laa kiipeää ylös ja Lii hyppää alas, Ee kaatuu mahaa pullistellen Liin viereen. "Me tehään nyt, me tehään pullee", Ee sanoo ja menee Liin perään, joka on nousemassa puolapuille uudelleen. Lii kääntyy, pullistaa mahaa ja kaatuu. Ee nauraa ja pullistaa, kaatuu myös. Laa hyppää alas puolapuilta Liin ja Een viereen.



Kaikki nauravat ja nousevat ylös. Ee pullistaa mahaa ja kaatuu, tytöt katsovat. Lii ja Laa pullistavat myös ja kaatuvat.

Ee nousee ylös. "Mä tulen", Ee sanoo ja kaatuu. Lii nauraa ja kaatuu. Laa kiipeää puolapuille. Lii ja Ee kaatuvat vielä.

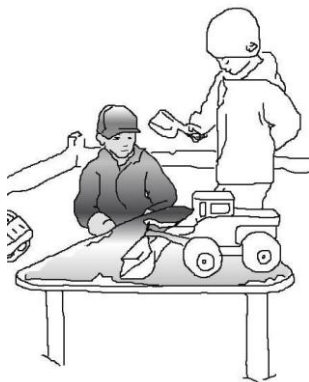


*Laa hyppää alas. "Lii, voiks mä mennä tähän?" Laa kysyy. **Ee** pullistaa ja kaatuu. Lii kiipeää puolapuille. Laa katsoo **Eetä**, juoksee tämän ympäri ja kiipeää puolapuille. **Ee** nousee ja kiipeää myös. Lii ja **Ee** hyppäävät alas. **Ee** pullistaa mahaan ja katsoo Leehen päin. Lee on kiipeämässä puolapuille Liin kanssa. "Tätä mä", **Ee** sanoo ja pullistaa, kaatuu. Lii vilkaisee **Eetä** ja kiipeää. **Ee** menee perään.*

Ii toimi tutkittavista lapsista kaikkein monipuolisimmin. Hän oli mukana useiden eri lasten kanssa useissa eri tilanteissa ja leikeissä. **Ii** keskusteli muiden lasten kanssa, jakoi mielipiteitään, antoi leikkiohjeita ja kommentoi. Hän pääsi mukaan vuorovaikutukseen ja sai toimia vaikuttajana erilaisissa leikkitilanteissa. **Ii** hakeutui myös eniten leikkiin ryhmän kaikkien vertaislasten kanssa (14) siinä missä **Ee** taas hakeutui leikkimään lähinnä Liin kanssa (22 lähestymistä, joista 16 Liitä). Yleensä **Ii** lähestyi lapsiryhmää kommentoiden (9).

Ii puhui selkeästi lapsista eniten ja selkeimmin, joskin myös **Iillä** oli välillä vaikeuksia ilmaista itseään selkeästi. Kohtauksessa, jossa **Ii** leikkii Jeen kanssa hiekkalaatikolla, tulee selkeästi esiin puheen, ja erityisesti ymmärretyksi tulemisen vaikutus leikin kehittymiseen.

Kuva 14. **Iin** ja Jeen leikki hiekkalaatikolla.



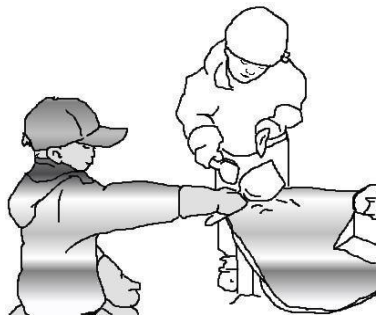
***Ii** ja Jee ovat hiekkalaatikolla. Jee lapioi hiekkaa pöydällä, **Ii** katselee. Jee nostaa lapion ja heittää sen maahan, katsoo **Iitä**. **Ii** ottaa lapion käteen. Jee polvistuu **Iin** puoleen. "Anteeksi, antaisitko sen mulle?" Jee kysyy. **Ii** hömähtää kieltävästi ja kääntyy pois Jeestä.*



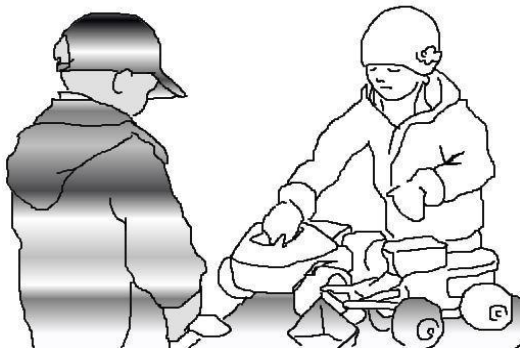
Jee menee hakemaan kaksi lapiota kauempaa. **Ii** siirtelee hiekkaa pöydällä kasaksi. Jee katsoo **Iitää**. "Heiii", sanoo ja molemmat nauravat. Jee tulee tökkimään hiekkakasaa lapiolla. **Ii** lappaa lisää hiekkaa pöydälle. Jee katsoo **Iitää** ja irvistää iloisesti. "**Ii**, katso", Jee sanoo ja taputtelee hiekkaa lapion syrjällä. **Ii** katsoo ja matkii. "Ensin näin ja sitten..", Jee sanoo. "Leikitään katki", **Ii** sanoo ja alkaa hakata hiekkaa kovaa. "Sit, hii ii ii", **Ii** sanoo ja hakkaa hiekkaa. Jee siirtyy pöydän toiselle reunalle, hakkaa myös.



Ii heittää hiekkaa maahan. Katsoo Jeetä hämmästyneenä "ho ho hoo", sanoo. Jee katsoo hämmästyneenä **Iitää**. **Ii** Irvistää ja latoo lisää hiekkaa pöydällä. "Kato tätä", **Ii** sanoo ja osoittaa autoa, joka on pöydällä. **Ii** heittää hiekkaa vähän maahan, sanoo "haa".



Jee katsoo **Iitää**. "Kuule **Ii**", Jee sanoo. "Odota", **Ii** sanoo ja nousee seisomaan. "No niin, nyt on hyvä. Odota hetki", Jee sanoo ja nostaa pöydälle ison auton. "Ei saa olla niin töykeä", Jee sanoo möreällä äänellä. "Me vartioimme tätä", Jee jatkaa ja ottaa askeleen taemmas.



***Ii** ajaa autoa pöydällä. Jee astuu lähemmäs ja ottaa toisen autoista. **Ii** nostaa oman autonsa pois pöydältä. "Valmis", **Ii** sanoo. Jee jatkaa omalla autollaan ajamista. "Mä vien kaiken", Jee sanoo. **Ii** törmää autollaan Jeeen autoon ja lapset puskevat autoja toisiaan vasten. Irvistävät molemmat iloisesti toisilleen. **Ii** työntää Jeeen auton pois pöydältä. "Äh, **Ii**", Jee sanoo. **Ii** heittää oman autonsa pöydän yli, "Aa-aa".*



*Jee laittaa autonsa pöydälle ja alkaa kauhoa hiekkaa pois. **Ii** ottaa lapion. "Okei takas", **Ii** sanoo ja alkaa lapata lapiolla hiekkaa pois. Lapset pyyhkivät hiekkaa pöydältä. **Ii** heittää lapion pois ja vetää hanskaa käteensä paremmin. Katsoo maassa olevaa autoa, menee hiekkalaatikon reunalle. Katsoo Jeeä, joka puskee yhä hiekkaa pöydältä. **Ii** lähtee pois.*

Mielikuvitusleikkiä klipeissä esiintyi vain vähän. (Puhumattomien lasten kohdalla mielikuvitusleikki on vaikeaa todentaa). Muiden lasten ollessa leikissä sivustaseuraajan roolissa, aktiivisesti mielikuvitusleikkiin osallistuin vain **Ii**. Leikissä **Ii** oli kuitenkin mukana enemmän sivustaseuraajan roolissa, kuin aktiivisena vaikuttajana leikin kulkuun.

6.2 Tutkimustulosten kertomaa

Tutkimuksen erityistä tukea tarvitsevat lapset jakautuivat sosiaalisilta taidoiltaan kahteen ryhmään, puhuviin ja puhumattomiin lapsiin. Puhumattomat lapset leikkivät selkeästi eniten yksin tai katselivat muiden lasten leikkiä vierestä toimimatta siinä kuitenkaan aktiivisena

vaikuttajana. Kuitenkin aikuisen tuen avulla lapsi saattoi päästä vaikuttamaan leikin kulkuun tai omaan rooliinsa tilanteessa. Sensitiivinen aikuinen ohjaa lasta mukaan leikkiin ja muokkaa tilanteen sosiaalis-emotionaaliset vaatimukset lapselle sopiviksi auttamalla ja tukemalla. Aikuinen tekee omalla käytöksellään erilaisuudesta hyväksyttävää ja ohjastaa lapsia toimimaan erilaisilla tavoilla jotta kaikkien ryhmän jäsenten on mahdollista osallistua toimintaan. (Howes, 2000)

Ryhmän kahden puhuvan erityistä tukea tarvitsevan lapsen, Iin ja Een käytös poikkesi puhumattomista lapsista huomattavasti. Puhuvat lapset toimivat enemmän ryhmässä ja leikki oli monipuolisempaa. Heidän oli helpompi ilmaista omia mielipiteitään ja osallistua toimintaan täysivaltaisina jäseninä ilman aikuisen apua.

Vaikka erityistä tukea tarvitsevat lapset toimivat useimmin aikuisen tukemina, myös lapset tukivat toiminnassa toisiaan. Lasten välisten suhteiden ollessa tasaväkisiä vastavuoroisuus lisääntyi. Lapset jakoivat ajatuksiaan ja vaikuttivat toistensa toimintaan aktiivisesti. Tasaväkinen suhde syntyi sellaisten lasten välille, jotka jakoivat samanlaisia kiinnostuksen kohteita ja jotka olivat aiemmin toimineet yhdessä.

6.2.1 Kaikki haluavat mukaan leikkiin

Suurimman osan kuvatusta ajasta kaikki erityistä tukea tarvitsevat lapset osallistuivat itselleen mielekkääseen, tavoitteelliseen toimintaan, leikkiin. Etenkin yksinleikissä tavoitteellisuus korostui. Tutkimuksen lapset toimivat kukin hyvin yksilöllisesti. Selkeästi toimintaa erotteleva tekijä oli lasten ikä ja vuorovaikutustaidot. Lapsilla, jotka eivät kommunikoineet puheella, oli vaikeaa päästä mukaan yhteiseen leikkiin tasavertaisina jäseninä vaan he jäivät usein sivusta seuraajiksi. Engdahl (2011) toteaa verbaalisen kommunikoinnin yhdeksi tärkeimmäksi taidoksi lasten leikkien kehittyessä. Sekä Mii että Dee näyttivätkin jäävän leikistä pois juuri puhumattomuuden vuoksi.

Heikko kielellinenvalmius vaikeuttaa aloitteen tekemisiä ja huomion saamista.

Halu mukaan liittymiseen saa kuitenkin lapset yrittämään ääntelyin tai huudahduksin hakemaan kontaktia toiseen. Kontaktinotto usein onnistuukin, mutta toiminnan jatkuminen yhdessä on vaikeaa ilman aikuisen tukea. Lisäksi lasten osallistumista leikkiin vaikeuttaa myös vuorottelun taidon puuttuminen.

Sosiaaliseen leikkiin liittyvät tilanteiden vaatimissa erilaisissa suhteissa toimiminen, toisen kuunteleminen, huomioiminen ja auttaminen sekä erilaisuuden hyväksyminen (Rubin, 1980, 14–15; Dunn & Fisher, 2002; Lifter, Mason & Barton, 2011; Yang & Rusli, 2012.) Tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen kompetenssi ei riitä tilanteisiin, jotka vaativat taitoja joita lapsi ei hallitse ja hän ajautuu leikin ulkopuolelle (Engdahl, 2011, Lifter, ym. 2001, Bray & Cooper, 2007). Lapsen syrjäytyessä tilanteista kokonaan on vaarana että lapsen ja ympäristön välille syntyy itseään vahvistava kehä. Ryhmän muiden lasten sosiaalisen kompetenssin kehittyessä tilanteet muodostuvat yhä vaativammiksi ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen on yhä vaikeampaa osallistua toimintaan. Lapsen taidot eivät näinollen pääse kehittymään ja osallistuminen muodostuu mahdottomaksi. (Laine & Neitola, 2002)

Tutkimuksen lapset kiinnittivät usein huomiota toisen lapsen leikkivälineisiin ja hakeutuivat enemmänkin niitä kohti kuin vastavuoroiseen toimintaan toisen kanssa. Rinnakkainleikki, jossa lapset leikkivät vierekkäin samaa leikkiä, mutta eivät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, näytti kuitenkin tuottavan mielihyvää tutkittaville lapsille. Rinnakkainleikki luo hyvät edellytykset yhteistoiminnan syntymiseksi, sillä lapset ovat valmiiksi sitoutuneita leikkitoimintaan, he ovat lähekkäin ja tilanteessa on usein mukana leikkivälineitä (Kronqvist 2004, 61.).

Iin ja Ee hakeutuivat selvästi toimintaan muiden lasten kanssa. He pääsivät myös mukaan toimintaan helpommin kuin puhumattomat lapset. Leikin tapahtumiin Ii ja Ee eivät päässeet vaikuttamaan vaan he seurasivat yleensä muiden lasten ohjeita. Näyttää kuitenkin siltä, että vaikka puheen avulla lapsen pääsevät helpommin mukaan toimintaan, muut erityisen tuen tarpeet ovat esteenä mahdollisuuteen osallistua toimintaan ja vaikuttamaan siihen leikin

täysivaltaisina leikin jäseninä. Pierce-Jordanin ja Lifterin (2009) mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten on vaikeaa päästä toimivaan vuorovaikutukseen ja mukaan todelliseen leikkitoimintaan vertaisryhmän kanssa.

6.2.2 Yksin tutkimassa ympäristöä

Lasten yksileikki oli selkeästi leikkiesineiden tutkimista. Engdahlin (2011) mukaan tutkiessaan leikkiesineitä lapsi samalla etsii niiden suhdetta toisiinsa ja muuhun ympäristöön. Sekä Veen että Deen leikkiessä yksin toiminnassa näkyy selkeä johdonmukaisuus. Erityisesti Deen yksileikissä näkyy leikin tuoma ilo ja toiminnan mielekkyys, hän hykertelee, hymyilee ja nauraa. Paljon yksin leikkivät lapset ovat ennemmin orientoituneempia esineisiin kuin ihmisiin (Coplan & Arbeau 2009).

Vaikka yksinleikki on selkeästi luontaista tutkimuksen lapsille, aineistosta nousi myös kohtauksia, joissa yksin toimivan lapsen toiminta pysähtyi ja jäi paikoilleen. Esimerkiksi Iillä leikkitaivoite katoaa ja hän istuu hetken toimeettomana. Ee taas tarvitsee toisen lapsen kannustusta siirtyäkseen mielekkääseen toimintaan.

6.2.3 Kutsu tai kosketa kun haluat yhteyttä toiseen

Eniten lapset hakivat kontaktia Eehen ja Iihin. Een oli vaikeaa tehdä aloitteita, mutta kun häntä lähestyttiin verbaalisesti, hän lähti mukaan toimintaan. Iitä lähestyttiin selkeästi monipuolisimmin. Useimmiten lähestyminen oli verbaalista, mutta siihen yhdistyi myös fyysinen kontaktinotto. Iitä lähestyttiin myös erityistä tukea tarvitsevista lapsista eniten. Ii lähti myös mukaan toimintaan ja pääsi osallistumaan ja vaikuttamaan leikkien jatkumoihin. Ii myös teki itse aloitteita.

Vuorovaikutustaitojen ja lähestymiskeinon valitsemisen merkitys tulee esiin esimerkiksi Iin pyrkiessä mukaan tyttöjen väliseen vesileikkiin. Ii pyrkii mukaan toimintaan ensin fyysisesti

hymyilemällä ja osallistumalla, sen jälkeen myös sanallisesti. Tytöt tulkitsevat kuitenkin Iin lähestymisen negatiivisesti ja torjuvat Iin pois leikistä.

6.2.4 Vertaislapsi ystävänä rikastaa leikkiä

Kaikkien tutkimuksen erityistä tukea tarvitsevien lasten oli vaikeaa ylläpitää pitkäjänteisiä, monimutkaisia leikkejä. Leikit olivat yleensä lyhytkestoisia eivätkä sisältäneet monimutkaisia rooleja. Erityistä tukea tarvitsevien lasten onkin usein vaikeampaa suhteessa vertaisryhmään osallistua pitkäjänteiseen, moniulotteiseen leikkiin. Sosiaalisten taitojen ollessa heikot tukea tarvitsevan lapsen on vaikeaa solmia ja ylläpitää leikissä tarvittavia suhteita ja rooleja etenkin toiminnan monimutkaistuessa. (Luttrupp & Granlund, 2009, Pierce-Jordan & Lifter 2005, 34)

Aineistosta nousi kohtauksia, joissa tukea tarvitseva lapsi pääsi mukaan toimintaan selkeästi muiden lasten toiminnan johdosta. Ee pääsi vaikuttamaan leikin kulkuun leikkiessään Liin kanssa. Ee ja Lii hakeutuivat keskenään leikkiin ja vaikutti siltä, että heidän välillään oli ystävyysuhde. Vakituinen ystävyysuhde vahvistaa sosiaalisia taitoja ja ryhmäytymistä erityisesti lapsilla, joilla on vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa (Lidsey, 2002, McElwain & Volling, 2005) Tasa-arvoisessa suhteessa lasten on helpompi jakaa ideoita ja ajatuksia. Leikki monipuolistuu, perustuu enemmän yhteistyölle ja on pidempi jaksoista. (McElwain & Volling, 2005) Se myös opettaa lapsille sekä omien, että toisen tunteiden ja ajatusten ymmärtämistä ja antaa mahdollisuuden käsitellä ja jakaa niitä turvallisessa vuorovaikutuksessa (Dunn, Cutting & Fisher, 2002).

Vastavuoroisuus ja ehdotusten jakamisen helppous näkyy erityisesti kohtauksessa, jossa Ee keksii uuden leikin. Lii kiinnittää Een toimintaan huomionsa nopeasti ja lähtee siihen mukaan. Myös Dee pääsee mukaan Een ja Liin toimintaan. Myös Iin ja Jeen leikissä hiekkalaatikolla näkyy tasavertaisen suhteen tuoma mahdollisuus ideoiden vaihtamiseen. Vaikka Jee selkeästi toimii leikin eteenpäin viejänä saa myös Ii esittää ehdotuksia, jotka vaikuttavat leikkiin. Erityisen mielenkiintoisen tilanteesta tekee tapa, jolla Jaa vahvistaa Iin toimintaa.

Miin ja Riin leikkiessä rännin alla myös puhumattomien lasten välille syntyi pidempikestoinen, mielekäs toiminta. Lasten leikissä on selvä toiminnan kaari, joka kehittyy ja muuttuu lasten vuorovaikutuksen myötä. Puheen sijaan kommunikoinnin välineenä toimii kosketus ja katse.

6.2.5 Aikuisen rooli tukea tarvitsevien lasten leikissä ja kommunikoinnissa

Vaikka tutkimustehtävänä ei ollut aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tutkiminen, tutkimusaineistosta nousi vahvasti esille aikuisen rooli silloin kun hän oli osallisena leikkitapahtumassa. Näyttäisi siltä, että erityisesti puhumattomat lapset tarvitsivat selkeästi aikuisen tukea leikkiin pääsyyn ja myös hakivat aikuiselta apua. Aineistosta nousi esille, että videoissa, joissa aikuinen puuttui leikin kulkuun ohjaamalla tai auttamalla lapsia ylläpitämään vuorovaikutusta, leikkitilanne näytti sujuvan paremmin.

Vaikka aikuisen ohjaus oli lasten vuorovaikutus suhteiden syntymisen kannalta tärkeää, ei se silti ollut täysin ongelmaton. Joissakin tilanteissa aikuisen osallisuus toiminnassa esti lasten välisen tasavertaisen vuorovaikutustilanteen syntymisen. Viitaten aiempaan tutkimukseen aikuisen roolista erityistä tukea tarvitsevien lasten leikkitilanteissa, oli aikuisen rooli osassa tilanteista vahva ja todellista vuorovaikutusta lasten välille ei päässyt syntymään (Luttrupp & Granlund, 2009, Harper & McCluskey, 2003). Lapsi on hetkellisesti mukana toiminnassa mutta putoaa pois heti kun tilanne muuttuu tai kun lapset vaihtavat paikkaa. (Pierce-Jordan & Lifter, 2005)

7 Johtopäätökset

Tutkimuksessa nousi selkeästi esiin viisi erityistä tukea tarvitsevien lasten leikkiin liittyvää teemaa. Nämä ovat toiminnan mielekkyys, leikkiseura, vuorovaikutustaitojen merkitys leikissä, erityistä tukea tarvitsevan lapsen rooli ryhmässä sekä aikuisen rooli toiminnan vahvistajana.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten toiminta vaikutti mielekkäältä ja tarkoituksenmukaiselta suurimman osan kuvatusta ajasta. Lasten toiminnassa saattoi nähdä pitkäjänteisyyttä, mielekkyyttä ja ympäristön tuomaa energiaa. Heidän voitiin katsoa olleen sitoutuneita toimintaan (Laevers 1997, 2004, 2005). Erityisesti yksin toimiessa leikit olivat pitkäjänteisiä ja tarkoituksenmukaisia. Yksinleikissä tutkittiin ympäristöä ja siinä olevia esineitä sekä niiden välisiä suhteita. Vaikka yksinleikki olikin lapsille selvästi mieluista, vuorovaikutukseen pohjautuvan leikin puuttuessa on vaarana että lapsen sosiaalinen kehitys viivästyy (Wenner, 2009).

Lapsen suhde ympäristöön ja omaan toimijuuteen osana ryhmää tuli esiin yksinleikin laajentuessa yhteisleikiksi. Ryhmässä leikkiminen kehittää lapsen itsetuntoa, itseluottamusta ja oman todellisuuden ymmärtämistä (Laine & Neitola, 2002). Yangin ja Ruslin (2012) havaintoa tukien leikkiseuraksi valikoituivat ryhmän ne lapset, joilla erityisen tuen tarpeen päätöstä ei ollut. Ainoa poikkeus olivat sellaiset leikkitilanteet jossa mukana oli useita lapsia, esimerkiksi hippaleikit, sekä tilanteet, joissa aikuinen ohjasi erityistä tukea tarvitsevan lapsen mukaan leikkitilanteeseen. Erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat harvoin toiminnan aloittajia. He menivät mukaan valmiiksi aloitettuihin leikkeihin ja toimivat vain harvoin onnistuneesti aloitteen tekijöinä. Erityisesti monipuoliseen, mielikuvitukseen ja keskusteluun pohjautuvaan leikkiin erityistä tukea tarvitsevien lasten oli vaikeaa osallistua leikin täysivaltaisina jäseninä. Integraatioajattelun merkitys korostuukin selvästi lasten leikkiseuran valintaa havainnoidessa. Lasten itse valikoidessa leikkiseuransa, syntyy useammin kestäviä kaverisuhteita kuin aikuisen järjestämässä pienryhmätoiminnassa (Kyrölämpi, 2011).

Yhteisleikki vaatii vuorovaikutustaitoja toteutuakseen (Engdahl, 2009, Yang & Rusli, 2012). Useimmat kuvatut leikkitilanteet vaativat kuitenkin verbaalisen osallistumisen. Erityistä tukea tarvitseva lapsi voi näennäisesti olla mukana toiminnassa, mutta vuorovaikutustaitojen ollessa heikot, jää leikkiin vaikuttamisen mahdollisuus heikoksi. Etenkin toiminnan monimutkaistuessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen voi olla vaikeaa ylläpitää ja solmia

leikkiin tarvittavia suhteita (Yang & Rusli 2012, Luttropp & Granlund, 2009, Pierce-Jordan & Lifter, 2005).

Tutkimuksen erityistä tukea tarvitsevat lapset tulivat torjutuiksi useissa kuvatuissa kohtauksissa. Torjutuksi tulemiseen vaikutti lapsen tapa lähestyä muita. Usein lähestymisyrityksiin ei reagoitu mitenkään, ehkäpä vilkaistiin lähestyvää lasta. Osassa kohtauksista lähestyvää lasta kiellettiin suoraan tulemasta mukaan leikkiin. Laineen ja Neitolan (2002) mukaan torjutuilta lapsen rooli ryhmässä on suhteellisen pysyvä. Heiltä odotetaan usein enemmän ja heille asetetaan jyrkemmät säännöt leikkiin osallistumisessa.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten oli vaikeaa päästä toimijan rooliin leikkitilanteissa. Toiminnan hitaus ja puheen puuttuminen estivät toimintaan osallistumista. (Laine & Neitola, 2002) Lapsen aseman ollessa jo valmiiksi torjuttu ja käytöksen odotusten ollessa liian korkeat lapsen tavoiteltaviksi, on selvää että toimintaan osallistuminen on tukea tarvitseville lapsille haasteellista. Torjutuksi tulemistä vahvistaa myös lapsen ja ympäristön välinen itseään vahvistava kehä (Laine & Neitola, 2002). Lapsen huomatessa ympäristön vaativat häneltä sellaisia taitoja, joita hän ei omaa, lapsi lakkaa yrittämästä ja hyväksyy torjutun roolin.

Tukea tarvitsevat lapset eivät päässeet mukaan toimintaan, mutta he alkoivat toimia itsekseen leikin osoittamalla tavalla.

Vertaisryhmä on usein korostetun vaativa torjuttua lasta kohtaan. Lasten välille ei synny luontaista vuorovaikutusta ja torjuttu lapsi jää sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle. (Laine & Neitola, 2002) Torjunta toistuu myös muissa tilanteissa, kuten Deen tarjotessa pehmonoppaa Iille (kuva 7). Ii katsoo noppaa ojentavaa Deetä mutta jättää tämän sitten tyystin huomiotta. Torjunnan siirtyminen toiseen tilanteeseen vahvistaa Laineen ja Neitolan (2002) havaintoa siitä, että torjutun lapsen rooli ryhmässä on suhteellisen pysyvä ja siirtyy tilanteesta toiseen myös leikkitoverin vaihtuessa.

Sensitiivinen, lapsen tunteisiin ja aloitteisiin vastaava aikuinen voi vaikuttaa lapsen leikkiin ja käyttäytymiseen kannustavalla tavalla. Sensitiivinen aikuinen osaa ohjata lapsiryhmää ja tarjota tarvittua tukea tehden toiminnasta mielekästä kaikille osapuolille (Howes, 200, Rosenthal & Gatt, 2010). Turvallinen suhde aikuiseen kannustaa lasta sosiaalisiin suhteisiin ryhmän muiden lasten kanssa. Aikuisen oletus lasten vuorovaikutustaidoista ja sosiaalisesta kompetenssista vaikuttaa ryhmän sosiaalisemotionaaliseen ilmapiiriin. Ryhmän ilmapiiri taas vaikuttaa osaltaan yksittäisen lapsen toimintaan. Ilmapiirin ollessa kannustava lasten on helpompi sitoutua monimutkaisempaan yhteisleikkiin (Howes, 2000). Aikuisen tarjoaman tuen merkitys lasten toiminnassa on kiistaton. Tutkimuksen kohteena ei ollut aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutussuhteet tai aikuisen leikin ohjauksen merkitys. Aikuisen roolina ryhmässä oli toimia erityistä tukea tarvitsevien lasten tukena, tulkkina ja auttajana.

Integroitu erityisryhmä tuki selkeästi tutkimuksen lasten toimintaa. Toiminta oli mielekästä, monipuolista ja toimettomia hetkiä oli vähän. Suurin osa kuvatuista tilanteista oli selkeästi leikkiä tai johti leikkiin. Ryhmä antoi mahdollisuuksia toimia monipuolisesti erilaisissa leikkitalanteissa taidoiltaan erilaisten lasten kanssa. Lapsilla oli tilaa keskittyä tutkimaan ja tarkastelemaan ympäristöä yksinleikissä.

Vuorovaikutustilanteita syntyi luonnollisesti lasten välillä lasten oman toiminnan ja aikuisen ohjauksen kautta. Kuvatusa materiaalista löytyi monipuolisesti niin fyysistä riehumisleikkiä, kuin monimutkaisempaakin leikkiä, joka vaati sanoittamista ja sopimista toiminnan sisällä. Tutkimuksen kaikki erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat ainakin yhdessä tilanteessa mukana toiminnassa muiden lasten kanssa. Hyvin vähäisesti vuorovaikutusta oli Veellä, joka ei itsenäisesti hakeutunut kontaktiin muiden lasten kanssa. Muilla lapsilla vuorovaikutustilanteita oli enemmän.

Lasten yksintoiminta oli mielekästä ja lapset sitoutuivat hyvin. Sen sijaan yhteisleikki ja etenkin siihen pääseminen oli erityistä tukea tarvitseville lapsille vaikeaa. Sitoutuminen helpottui, kun lähestyttävä lapsi oli ryhmän vertaislapsi. Erityistä tukea tarvitsevat lapset

lähestyivät harvoin toisiaan. Leikkeihin hakeutuessaan erityistä tukea tarvitsevat lapset valikoivat valmiin leikin, johon saattoivat liittyä mukaan. He noudattivat muiden ohjausta ja leikin määrittämiä valmiita sääntöjä. Vaikutti siltä, että erityistä tukea tarvitsevien lasten oli vaikeaa toimia vaikuttajina leikissä. Heillä ei ollut valmiuksia suunnitella ja toteuttaa itse keksimiä leikkejä, vaan tukea leikin monipuolistamiseen tarvittiin ryhmän vertaislapsilta.

8 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusaineisto on kerätty vapaissa leikki-tilanteissa, joissa aikuinen pyrki välttämään lasten toimintaan puuttumista. Tämä selittää aikuisen vähäisen määrän leikki-tilanteisiin osallistumisesta tutkimusaineistossa osallistumisessa. Joissain tapauksissa aikuinen joutui puuttumaan toimintaan. Tavoitteena oli kuitenkin pitää leikki mahdollisimman lapsilähtöisenä ja ryhmän aikuiset ohjastettiin tietoisesti välttämään liikaa puuttumista lasten toimintaan, jottei leikki muuttuisi aikuislähtöiseksi.

Varsinaista kuvausta ennen kuvaaja kävi tutustumassa ryhmän lapsiin ja tekemässä testikuvauksen, jotta lapset tottuisivat kameran läsnäoloon. Leikki-tilanteissa kuvaaminen ei näyttänyt häiritsevän lapsia, eikä se vaikuttanut lasten käytökseen ensimmäisten kameralle pelleilyjen jälkeen.

Videoaineiston analysoinnissa on käytetty transana-ohjelmaa. Ohjelma on tarkoitettu tutkimuskäyttöön, videoaineistojen luokittelun ja tulkitsemisen välineeksi. Ohjelmassa videoaineisto jaetaan klippeihin jotka lajitellaan halutulla tavalla. Tässä tutkimuksessa aineisto lajiteltiin BOR-kaavakkeen mukaisesti, joka on validoitu menetelmä lasten aloitteiden ja vuorovaikutusten mittaamiseen (Semrud-Clikeman, 2007).

<http://transana.org/about/index.htm>

Laadullisen tutkimuksen perusongelma on tulosten yleistettävyys. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiötä ja esittämään ajatuksia tukilasten vaikutuksesta erityistä tukea tarvitsevien lasten toimintaan. Tutkimus antaa yksityiskohtaista ja tarkkaa kuvausta yhden integroidun erityisryhmän erityislasten ja vertaislasten kommunikoinnista ja leikkitoiminnasta. Tutkimus toimiikin enemmän keskustelun herättäjänä kuin suorien yleistettävyyksien antajana.

9 Pohdinta

On helppo kysyä, kuka leikkiseuraksi valikoituisi segregoidussa, vain erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmässä. Integroidussa ryhmässä ne lapset, joilla erityisen tuen tarpeen päätöstä ei ole, luovat ryhmään monipuolisia, erilaisia sosiaalisia taitoja vaativia leikkitilanteita. Erityistä tukea tarvitseva lapsi saa vahvan toiminnan mallin, sekä osallisuuden sellaiseen leikkiin, jossa tuen tarve ja aikuisen rooli eivät pääse yhtä helposti korostumaan kuin erityistä tukea tarvitsevien lasten toimiessa keskenään.

Lasten väliset ystävyyssuhteet tulisi tiedostaa ja niitä voitaisiin vahvistaa päivähoidossa esimerkiksi pienryhmätoiminnalla. Huomiotta jättämisen ollessa yksi lasten yleisimmistä torjunnan tavoista (Franger, Frangel & Hazen, 2012) on hyvä miettiä, kohdistuuko erityistä tukea tarvitseviin lapsiin enemmän torjuntaa ja kuinka aikuinen voisi toimi ehkäistäkseen torjutun roolin syntymistä. Frangen, Frankel ja Hazen (2012) huomasivat että ryhmän usein torjutut lapset, erityisesti pojat, saattoivat hyväksyä torjutun roolin mutta jatkaa silti muiden lasten leikeissä rinnakkaisleikkien. Lasten vuorovaikutuksen esteeksi nousi torjunta. Torjunnan pysyvyyden ja nousevien vaatimusten takia olisi hyvä, jos ilmiö havaittaisiin ja siihen puututtaisiin nopeasti. On hyvä miettiä, voisiko sensitiivinen aikuinen ehkäistä torjunnan kokonaan tai ainakin estää torjutun roolin syntymisen.

Lastenväliset vuorovaikutustilanteet ja aikuisen toiminta nousevat jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoisiksi teemoiksi. Tutkimuksessa esiin nousi tilanteita, joissa lapset selvästi ovat sitoutuneita ja toimivat yhdessä kummankin vaikuttaessa tilanteiden kulkuun. Tällaisten tilanteiden syntymistä ja etenemistä voitaisiin tutkia ja niiden mahdollisuuksia toteuttaa päiväkotiympäristössä vahvistaa.

Aikuisen roolin ja toiminnan tutkiminen ja mielekkäiden toimintatapojen luominen olisi tärkeää lasten osallistamisen kannalta. Tulisi pyrkiä luomaan sellaisia tapoja, joilla aikuinen voisi saattaa lapsia toimimaan yhdessä ilman, että aikuisen rooli tulkkina ja ohjaajana pääsisi nousemaan liian merkittävään asemaan. Kaiken kaikkiaan todellisen integraation toteutumista päivähoitossa tulisi edistää tutkimuksen ja interventioiden kautta. Pitäisi pyrkiä tilanteeseen, jossa kaikki ryhmän lapset saavat tilaisuuden toimia ja vaikuttaa leikkitilanteissa mielekkäällä tavalla.

- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. Teoksessa Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford Press, 143-161.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). Why children need play. *Early Childhood Today*, 20(1), 6-6.
- Burdette, H. & Whitaker R. (2005). Ressurecting Free Paly in Young Children, Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation and affect, *Arch pediatri adolesc med*, 46-50
- Bray, P., & Cooper, R. (2007). The play of children with special needs in mainstream and special education settings. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 37-42.
- Dunn, J., Cutting, A. & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: predictors of children's perspective on their friends at school, *Child development*, 73(2), 621-635
- Engdahl, I. (2011). Toddlers interaction during play in the Swedish preschool. *Early child development & care*, 181(10), 1421-1439
- Franger, S.M., Frankel L.A. & Hazen, N. (2012). Peer exclusion in preschool childrens play: Naturalistic observation in a playground setting, *Merrill_Palmer Qarterly*, 58(2), 224-254
- Ginsburg , K.R. (2007). The importance of play in promoting healty child development and maintaining strong parent-child bonds,*Pediatrics* Vol. 119 No. 1 January 1, 2007
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00025-5
- Hedegaard, M. (2007). The development of childrens's conceptual relation to the world, with focus on concept formation in preschool children's activity. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companian to Vygotsky* (pp. 246-275). New York: Cambridge University Press.
- Helenius A., (1993). Leikin kehitys varhaislapsuudessa, Kirjayhtymä, Helsinki
- Varlier, Gülçin; Vuran, Sezgin. Educational Sciences: Theory & Practice. May2006, Vol. 6 Issue 2, p578-585. 8p.

- Howes, C., (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations.
- Huston-Stein, A., Friedrich-Cofer, L., & Susman, E. J. (1977). The relation of classroom structure to social behavior, imaginative play, and self-regulation of economically disadvantaged children. *Child Development*, 48(3), 908-916. doi: 10.1111/1467-8624.ep10402842
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2001). Piaget'n ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (ss. 158-183). Juva: PS-kustannus. WS Bookwell Oy.
- Karila, K., Kinos, J., & Virtanen, J. (toim.). (2001). *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus. WS Bookwell Oy.
- Kontu, E. & Suhonen, E., (2006). *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*, Yliopistopaino, Helsinki
- Kronqvist, E-L. (2004) Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentaminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. (Väitöskirja, Oulun yliopisto).
- Laevers, F. (2004). The project experiential education: Well-being and involvement make the difference. Early Education national Conference, Belfast.
- Laevers, F. (1995). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education*. Dundee: CIDREE.
- Laevers, F., & Hautamäki, A. (1997). *Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikkikäisille lapsille : The leuven involvement scale for young children, LIS-YC : Käsikirja*. Helsinki Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuslaitos, koulutuksen arviointipalvelut.
- Laine K. & Neitola M., (2002). Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä, Suomen kasvatustieteellinen seura, Painosalama Oy, Turku
- Lidsey, E. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: links to social competence, *Child study journal*, 32(3), 145-156
- Lifter, K., Mason, E. J., & Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 281-297. doi:10.1177/1053815111429465

- Luttrupp, A., & Granlund, M. (2010). Interaction - it depends - a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 151-164. doi: 10.1080/15017410903175677
- McElwain, N. & Volling, B. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: Relationship specificity and joint contributions to problem behavior, *Journal of family psychology*, 19(4), 486-496
- Cristensen, N., Launer, I., (1985). *Über das Spiel der Vorschulkinder, Leikki ja varhaiskasvatus, alkuteoksesta suomentanut Rauni Paalanen*, 1985, Volk und Wissen, Germany
- Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 34-47. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=16941457&site=ehost-live&scope=site>
- Rosenthal, M. & Gatt, L., (2010), Learning to live together': training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children, *European Early childhood education research journal*, 18(3), 223-240
- Rubin Z., (1980). *Children's friendships – the developing child* – Editors Jerome Bruner, Michael Cole & Barbara Lloyd, Fontana Original Paperbacks, Great Britain
- Semrud-Clikeman M. (2007). *Social competence in children*, Springer Science Business Media, LLC, USA
- Srandell H., (1995). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana : Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus
- Suhonen E., (2009). *Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään – Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*, Yliopistopaino, Helsinki
- Syrjälä L. & Numminen M., (1998). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. 51/1988
- Rubin Z., 1980, *Children's friendships – the developing child* – Editors Jerome Bruner,

Michael Cole & Barbara Lloyd, Fontana Original Paperbacks, Great Britain

Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S., Davydov, V. V., & Silverman, R. (1997). *Educational psychology*. Florida: St. Lucie Press.

Yang, C. & Rusli, E. (2012) Teacher training in using effective strategien for preschool children with disabilities in inclusive classrooms. *Journal of college & learning*, 9 (1), 3-64

Wortham S., (2008). *Assessment in early childhood education*, Pearson education ltd.

Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 42(10), 2152-2161. doi:10.1007/s10803-012-1467-2

<http://blogs.helsinki.fi/varhaiserityiskasvatus/tutkimushankkeet/erityisryhmat/>